

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja (2498) õppekava

Maria Liiv

UUSIMMIGRANT-LASTE ÕPETAMINE ROOTSIS JÖNKÖPINGI  
KOHANDUMISKLASSIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Karmen Trasberg

Läbiv pealkiri: uusimmigrant-laste õpetamine Rootsis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: nimi (teaduskraad)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2012

## SISUKORD

|  |    |
|--|----|
| Sissejuhatus .....   | 3  |
| 1. Multikultuurne haridus Rootsis .....  | 8  |
| 1.1 Teoreetilisi lähteseisukohti .....   | 8  |
| 1.2 Riiklikud strateegiad .....  | 11 |
| 1.3 Uusimmigrant-lapsed Rootsi haridussüsteemis .....                                      | 13 |
| 1.3.1 Asüülitaotlejate ja põgenike lastele hariduse tagamine .....                         | 14 |
| 1.3.2 Emakeele õppimine ja emakeelse õpiabi saamine .....                                  | 16 |
| 1.3.3 Kohandumisklassid .....  | 18 |
| 1.3.3.1 Individuaalne õppeplaan. ....  | 19 |
| 1.3.3.2 Kohandumisklassi toimimine. ....   | 20 |
| 1.3.3.3 Kohandumisklasside eelised ja puudused. ....                                       | 22 |
| 1.3.4 Uusimmigrant-laste õpitulemused Rootsi haridusmaastikul .....                        | 24 |
| 1.4 Rootsi keel teise keelena – õpetajakoolituse programm .....                            | 25 |
| 2. Õpetajate kogemused Jönköpings <i>Rydbergsskolan</i> 'i näitel .....                    | 27 |
| 2.1 Andmete kogumise ja tõlgendamise meetodite valiku põhjendus .....                      | 27 |
| 2.1.1 Ülevaade Jönköpings <i>Rydbergsskolan</i> 'ist .....                                 | 27 |
| 2.1.2 Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess .....                         | 28 |
| 2.1.3 Valimi iseloomustus .....  | 30 |
| 2.1.4 Uurija lugu .....  | 31 |
| 3. Rootsi kohandumisklassi õpetajate kogemuste analüüs .....                               | 33 |
| 3.1 Õpetajate ettevalmistus töötamaks uusimmigrantidest õpilastega .....                   | 33 |
| 3.2 Kohandumisklassi üleschitus .....  | 35 |
| 3.3 Kohandumisklassi sisuline tegevus .....  | 37 |
| 3.3.1 Suhtlus lapsevanemaga .....  | 39 |
| 3.4 Õppemeetodid rootsi keel võõrkeelena õpetamisel .....                                  | 41 |
| 3.4 Emakeele õpetamine .....   | 45 |
| 3.5 Raskused, probleemid kohandumisklassi õpetajate töös .....                             | 47 |
| 3.6 Kohandumisklassi õpetajad oma töö kordaminekutest .....                                | 50 |
| Kokkuvõte ja järeldused .....  | 53 |
| Summary .....  | 59 |
| Tänuõnad .....   | 64 |
| Autorsuse kinnitus .....   | 65 |
| Lisad .....  | 73 |
| Lisa 1. Rydbergsskolan'i õpetajatega läbiviidud intervjuu põhiküsimused (eesti keeles) ... | 74 |
| Lisa 2. Kasutatud intervjuude tsitaadid inglise keeles .....                               | 75 |

## Sissejuhatus

Tänapäeva Euroopas on enamik riike seotud globaliseerumise tagajärgedega ning relvastatud konfliktidest ja majanduslikest põhjustest tingitud migratsiooniga. Põgenike ja immigrantidega seotud teemadest ja probleemidest ei jää puutumata peaaegu ükski riik. Mitmete rahvusvaheliste konventsioonidega ühinedes, Ühendatud Rahvaste Organisatsiooni ja Euroopa Liidu liikmena on nii Eesti kui ka Rootsi koolidel kaasava hariduse põhimõtte kandjana kohustus vastu võtta ning kasvatada ja õpetada kõiki riigi territooriumil elavaid koolikohustuslikke lapsi. Sealhulgas laieneb kohustus ka uusimmigrant-lastele – nii Euroopa Liidust kui ka teistest riikidest saabuvate tööliste, asüülitaotlejate, põgenike, pagulaste, migrantide lastele, kes soovivad alustada õpinguid vastava riigi koolis.

Teistest Euroopa Liidu riikidest pärit immigrantide lapsed peavad Euroopa Liidu direktiivide järgi saama õpetust vastuvõtjariigi riigikeeles ning lisaks sellele on vastuvõtval riigil kohustus edendada siiasaabusnute emakeelt ja päritolumaa kultuuri alast haridust. Pärast saabumist vastuvõtjariiki seisab uusimmigrant-lastel ees aga suur katsumus, et kohanduda uue ühiskonnaga, omandada uus keel ning luua uues kultuurikontekstis toetav sotsiaälvõrgustik. Pädevate pedagoogide ja paindliku haridussüsteemi roll eelmainitud ülesannete täitmisel on siinkohal vägagi vajalik. (Uusimmigrant-laps Eesti koolis ja lasteaias, s.a.; Urb, 2010)

Eestis kuuluvad Haridus- ja Teadusministeeriumi, kohalike omavalitsuste, koolide ja õpetajate pädevusse uusimmigrantide haridusmudeli väljatöötamine, hariduskorralduse organisatoorsete küsimuste lahendamine, õppetöö korraldamine seadusandlikest aktidest lähtuvalt ning laste õpetamine. Sisserännanute arvu suurenemise korral on nii mõneski Eesti koolis tõusetunud uusimmigrant-lastete õpetamisega seotud probleemid ning vähesel määral on rakendatud ka kohandumisklasside kontseptsiooni, ent uusimmigrant-lastete õpetamise kogemus on õpetajatele siiski uus, mis paneb teatud määral proovile kogu haridussüsteemi. Intensiivse keeleõppe süsteemide tõhustamise, tugisüsteemide loomise, õpetajate koolitamise ja teema aktuaalsuse seisukohalt on Eestis probleemile lahenduste otsimine võrdlevalt väga vajalik.

Võrreldes multikultuurse Rootsiga, kuhu esitatakse igal aastal mitukümmend tuhat varjupaigataotlust, on Eestis küllaltki konservatiivse integratsioonipoliitika tõttu taotluste arv olnud väga väike. Seetõttu on Eesti haridussüsteemil olnud seni veel väga vähe kokkupuuteid pagulastega, võrreldes näiteks Skandinaavia riikidega, kus immigrantide laste arv mõnes

klassis ületab kohalike laste arvu. (Aarssen, 2004) Eesti lõimumiskavas leitakse, et Eesti majandusliku olukorra paranemine ja rahvastiku vananemine suurendab lähiajal uusimmigrantide sissevoolu tõenäolisust. (Eesti lõimumiskava 2008-2013, lk 4, 6, 10) Seega igal õppeaastal suureneb nii Euroopa Liidust kui ka kolmandatest riikidest saabuvate uusimmigrantide laste arv, kes ei oska sõnagi kooli õppekeelt. Käesoleval ajab õpib uusimmigrant-lapsi kõikjal üle Eesti. Haridus- ja Teadusministeeriumi peaanalüütiku, Priit Laanoja poolt esitatud (Töö autori teabenõudele vastati 18. mail 2012. a) andmete kohaselt õpib hetkel Eestis põhihariduse statsionaarses õppes 147 uusimmigrant-last.

Eestis on riiklikult väljatöötatud uusimmigrantide õpet toetav haridusmudel ja korraldatud õppematerjalide ja juhendite väljaandmist ja õpetajate koolitust, näiteks Sihtasutus Meie Inimesed eestvedamisel on viimaste aastate jooksul aset leidnud mitmeid koolitusi, mille käigus õpetajad on saanud teadmisi, kuidas töötada teistest kultuuridest pärit õpilastega. Samuti reguleerib hariduse andmist Eestis vastav seadusandlus, mis loob võimalusi uusimmigrant-lastele, kelle emakeel ei ole eesti keel näiteks õpilasele individuaalse õppekava rakendamise või lõimitud aine- ja keeleõppeprogrammi rakendavas keelekümbelklassi paigutamise teel. (Uusimmigrant-õpilaste õppe..., 2012) Seega koolid on enamasti küll valmis muukeelsete õppijatega tegelema, kuid pedagoogidel puudub suurem praktiline kogemus rahvusvahelise kaitse saajate, asüülitaotlejate ja teiste migrantide laste õpetamisel.

Nii mõnigi Eesti kool, näiteks Lilleküla Gümnaasium, on andnud suure panuse uusimmigrantidest õpilaste integreerimiseks Eesti haridussüsteemi rakendades (Miks peetakse Lilleküla..., 2009) esimesena Eestis õpetamismudelina tavaklassi kõrval kohandumisklassi mudelit. Esimeses Eesti kohandumisklassis keskendutakse keele õppele ning õpilane osaleb järk-järgult tundides koos oma klassiga. Samas ei ole riiklikult välja töötatud muukeelsete õpilaste õpetamiseks mõeldud kohandumisklassi kui eraldiseisva ja kiiremaks integratsiooniks mõeldud üleminekuetapi kontseptsiooni.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida Rootsi saabunud uusimmigrantidest õpilaste õpetamist, toetudes Jönköpingis asuva *Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemustele, hinnangutele ning riiklikule seadusandlusele. Uurimiseesmärgi saavutamiseks püütakse leida vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) kuidas toimub uusimmigrant-lastede vastuvõtmine Rootsis, Jönköpingi omavalitsuses tegutseva *Rydbergsskolan*'i kohandumisklasside näitel;
- 2) milline on seadusandlus, mis reguleerib uusimmigrant-lastede õpetamist;

- 3) milline on Jönköpingsi peamise uusimmigrant-lastest tugisüsteemi - *Rydbergsskolan*'i kohandumisklasside eesmärk, ülesehitus ja tõhusus ehk tegevuse tulemuslikkus;
- 4) millised on kohandumisklassi eelised ja puudused;
- 5) kuidas toimub kohandumisklassides riigikeele õpetamine rootsi keele teise keelena keeleõppeprogrammi järgi ja millises ulatuses on võimaldatud uusimmigrant-lastele emakeeles õppimine.

Käesoleva teema valis töö autor eelkõige põhjusel, et ta usub, et kohandumisklasside kontseptsioon ja sellega seonduvad arengud on väga olulised uusimmigrant-lastest järkjärgulisel uude ühiskonda integreerimisel. Teema aktualiseerudes võib seega Eesti uute programmide loomisel ja haridussüsteemi kohandamisel Rootsist mitmeti eeskuju võtta. Magistritöö autor soovib oma tööga anda panuse uusimmigrant-lastest õpetamisega seotud teemade uurimisse ja problemaatika käsitusse. Antud töös toetatakse vastavale teaduskirjandusele, Rootsi haridusaktide analüüsile ning Rootsis *Rydbergsskolan*'is läbiviidud intervjuudele kohandumisklassis uusimmigrant-lapsi õpetavate pedagoogidega. Käesoleva töö autor nõustub siinkohal ka Maie Solliga, kes väidab (2011, lk 9), et kuigi „mingi hea praktika lihtsalt ülevõtmine ei pruugi anda ootuspäraseid tulemusi, sest eeltingimused ja olemasolevad ressursid võivad erineda, samuti õpilaste vajadused, (...) on siiski teiste kogemustest õppimine hea õpiviis, mis võimaldab erinevaid võimalusi lihtsamalt leida ja teiste poolt kogetud probleeme oma tegevuse kavandamisel arvesse võtta“.

Lõuna-Rootsis asub 90 000 elanikuga suuruselt riigi 10. linn, multikultuurne Jönköping, kus räägitakse igapäevaselt 50 erinevat keelt. Linnal on küllaltki pikaaegne uusimmigrant-õpilaste vastuvõtmise kogemus. Seal tegutseb spetsiaalselt ligikaudu 20 aastat tagasi avatud uusimmigrant-lapsi õpetav vastuvõtukool – *Rydbergsskolan*. Koolis töötavate õpetajate kogemuste ja hinnangutega tutvudes on võimalik lisaks teadusartiklite lugemisele saada parem ülevaade uusimmigrant-lastest õpetamise põhimõtetest ja metoodikast. Kooli olemus ja selle tähtsus seisneb selles, et seal veedetud aja jooksul omandavad õpilased nii hea rootsi keele taseme, et saavad rootsi koolis ja rootsi ühiskonnas edaspidi hästi hakkama.

Käesolev magistritöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Dokumendianalüüsile ja erinevate autorite käsitlustele toetudes antakse teoreetilises osas ülevaade multikultuurse hariduse kontseptsioonist Rootsis ja uusimmigrant-lastest õpetamisest. Sealhulgas käsitletakse riiklikke strateegiaid uusimmigrant-lastest õpetamisel, kohandumisklasside kontseptsiooni ja nende tööd reguleerivat seadusandlust, klasside toimimist, eeliseid ja puuduseid. Lühidalt analüüsitakse ka uusimmigrant-õpilaste õpitulemusi Rootsi haridusmaastikul, uusimmigrant-lastest võimaldatud emakeele õppimise võimalusi ja kohandumisklassis töötamise eelduseks

olevat õpetajakoolituse komponenti, pedagoogilist ainekursust - „Rootsi keel teise keelena“. Empiirilises osas analüüsitakse Jönköpingis asuva *Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemusi kohandumisklassides õppetöö läbiviimisel, raskuseid-puudujääke, õnnestumisi-edusamme nende töös ja ootuseid tuleviku suhtes. Arutelu on integreeritud tulemuste ehk õpetajate kogemuste analüüsi peatükki. Kokkuvõttes esitatakse uurimustöö järeldused, toetudes õpetajate kogemustele ning läbitöötatud teoreetilisele materjalile.

Antud magistritöö on kvalitatiivne juhtumianalüüs ehk ilmingu uurimine tema loomulikus keskkonnas. Andmed on kogutud kvalitatiivsete poolstruktureeritud intervjuude abil, mille kavad on üles ehitatud nende suunadokumentidele ja suunistele, mis kohandumisklasside ja sealsete õpetajate tööd reguleerivad. Intervjuud litereeriti, misjärel sisuanalüüsi meetodit kasutades kategoriseeriti. Töö teostamine kulges kolmes suuremas etapis. Esimene etapp oli mõeldud kirjanduse otsimiseks ning läbitöötamiseks, samuti sellest lähtuvalt intervjuu kava koostamiseks. Teises tööetapis viidi läbi intervjuud nelja õpetajaga ning transkribeeriti. Kolmandas etapis analüüsiti saadud tulemusi, luues osaliselt intervjuu struktuuris olemasolevatele kategooriatele alakategooriad. Seejärel koostati töö kirjalik osa ja viidi vajadusel sisse parandused.

Sarnastel teemadel on Tartu Ülikoolis lõputöid kirjutanud Kristi Aria (2010), kes on uurinud rahvusvaheliselt mobiilsete laste õpetamist Tartu välisperede kogemuste põhjal ja Sälli Silm (2010), kes on kirjutanud uusimmigranide kohanemistoetusest Soome koolide näitel. Käesoleva magistritöö tähtsus seisneb selles, et antud intervjuud on läbi viidud Rootsis, kus on hästi läbimõeldud ja riiklikult korraldatud uusimmigrant-õpilaste kohanemist toetav süsteem. Seda reguleerivast seadusandlusest ja õppetöö korraldusest on palju õppida ka Eestil.

Töö autor kasutab antud magistritöös mõisteid pagulane, põgenik, asüülitaotleja, immigrant, uusimmigrant-laps ja kohandumisklass. Inimesed võivad teiste riikide poole abipalvega pöördumisel saada erinevaid staatuseid. Pagulasena (Haruoja, 2010) käsitletakse isikut, kes viibib väljaspool oma kodumaad ja kes ei saa sinna tagasi pöörduda kartusest saada tagakiusatud rassilistel, rahvuslikel põhjustel, sotsiaalse päritolu või poliitiliste tõekspidamiste tõttu. Põgenikuks võib pidada inimest, kes on oma riigist põgenenud sõja, loodus- või inimtekkeliskatastroofi ja teiste tema elu ohustavate faktorite eest. Asüüli- ehk varjupaigataotlejate hulka kuuluvad põgenikud ja majanduslikud migrandid, kes on olnud sunnitud põgenema vaesuse ja elatumisvahendite ning võimaluste puudumise pärast. Varjupaigataotleja taotleb võõrasse riiki saabununa ka põgenikustaatus, sest muidu võidakse ta riigist välja saata. Immigrandi ajendiks võivad olla ka töö ja seikluste otsimine või muud perekondlikku laadi isiklikud põhjused.

Kohandumisklass (ka vastuvõtuklass, üleminekuklass) – *förberedelsklass* - on spetsiaalne uusimmigrant-laste õpetamiseks mõeldud klass kas tavakooli juures või selleks eraldi mõeldud asutuses. See annab uusimmigrant-lastele võimaluse enne õpinguid riigi tavakoolis alustada rahulikult uues asukohas hariduse omandamist ja võimaldab baasteadmisi uue riigi keele ja ühiskonnakorralduse ja kultuuri kohta. Õpetamine kohandumisklassis on viidud vastavusse uusimmigrant-lapse vanuse, emakeele ja eelnevate teadmistega. (Rodell, 1995, viidatud Oguz, 2008, lk 7 j) „Uusimmigrant-laps/uusimmigrant-õpilane“ on õpilane, kes on õppekeelest erineva ema- või kodukeelega õpilane (Uusimmigrant-õpilaste õppe..., 2012) ehk Euroopa Liidust, kolmandatest riikidest pärit, asüülitaotlejate või pagulaste laps, kes soovib õpinguid jätkata vastuvõtjariigi koolis ja kes on antud riigis elanud teatud arv aastaid. (Soll, 2001, lk 22; Eesti Hariduse Infosüsteem – EHIS..., 2008)

# 1. Multikultuurne haridus Rootsis

## 1.1 Teoreetilisi lähteseisukohti

Mitmekultuurilisust (sünonüümina ka *multikultuursust*) võib vaadelda kui faktilise, poliitilise ja hoiakulise, nii haridusprotsessi kui ka filosoofilise käsituse, mis tunnustab iga isiku väärtust ja väärtuslikkust. Mitmekultuurilisuseks peetakse üldkäsituse kahe või rohkema kultuuri esindajatest (rühmadest) moodustuvat kooslust. Multikultuursus iseendast viitab vaatenurgale, mille järgi nii ühiskonna dominantgrupp kui ka subgruppid peavad kultuurilist mitmekesisust positiivseks väärtuseks. (Johnson, 2007, lk 8; Samovar, Porter, McDaniel, 2007, lk 258-259) Faktiliselt on paljud maailma rahvusriigid mitmekultuurilised. Meie lähiriikidest on Rootsi kindlasti kõige multikultuursema poliitikaga riik. Ericssoni (2002, lk 84-85) sõnul hakati Rootsis kui „ühisväärtustele rajatud ühiskonnas“ multikultuurset lähenemist propageerima seitsmekümnenendatel aastatel. Sealt alates on mitmekultuurilisuse kontseptsiooniga seotud alusmõisteid nagu võrdsus, valiku vabadus ja koostöö olnud ka immigratsiooni- ja rahvusvähemuste poliitika eesmärkideks. Küll aga tähendab Rootsi mitmekultuurilisus siiani paljude jaoks vaid seda, et tegu on ühiskonnaga, „kus elavad koos paljud erinevad religioossed ja rahvusgruppid“ (*ibid.*, lk 86).

Trasbergi (2002, lk 12) sõnul on selleks, et „kultuuride ja rahvuste paljususest ei saaks konfliktide ja vihkamiste allikat, hakatud kogu maailmas üha valjemalt rääkima mitmekultuurilisest haridusest“. Gollnick, Chinni (2002, lk 2-3) järgi pakuvad multikultuurne ja kultuuridevaheline haridus keskkonda, mis hõlmab kogu hariduskeskkonda – enamus- ja vähemuskultuure, hindab mitmekesisust ja portreeterib seda positiivselt. Siinkohal peab ka selgitama, et kui multikultuursuse mõistest saab rääkida sellise kooli kontekstis, kus õpivad lapsed ja noored erinevatest kultuuridest, rahvustest ja etnostest, siis kultuuridevahelisuseks võib pidada indiviidide vahelist tegevust multikultuurses situatsioonis (Oguz, 2008, lk 11).

*Kool on üks peamisi kohti, kus etnilised ja rassilised stereotüübid ja eelarvamused ilmnevad ning kus noored arendavad välja ja õpivad väljendama nii oma päritolugrupi kui ka riiklikku identiteeti; nad kujundavad suhtumise iseendasse ja oma gruppi ning ühiskonda laiemalt, millel omakorda on oluline seos akadeemilise orientatsiooni ja edukusega.(...)* Mitmekultuurilisest klassist rääkides peaks seega silmas pidama nii klassis õppivate laste kui



*ka õpetajate ja lapsevanemate kultuurilist kuuluvust, samuti õpetuse-kasvatuse mitmekultuurilist orientatsiooni, laste ja õpetajate (ning lapsevanemate) hoiakuid kultuurierinevuste ja oma kultuurilise kuuluvuse suhtes* (Valk, 2010, lk 138).

Siinkohal ei tähenda mitmekultuurilisus koolis vaid tähelepanu pööramist teistest kultuuridest pärit lastele, vaid kõigi laste ettevalmistamist toimimiseks mitmekultuurilises keskkonnas ning ka õpetajate õpetamismeetodite ja õpistrateegiate valikul õpilaste endi kultuuridest lähtumist.

Iga laps kannab kooli tulles endaga kaasa kodu tõekspidamisi, mis võivad kooli väärtustemaailmast erineda või olla sellega sarnased. Väärtused ilmnevad kooli igapäevase õppetöö käigus: ühelt poolt õpetatakse neid teadlikult, kuid teisalt õpitakse neid koolis valitseva maailmavaate kaudu. (Sarkomaa, 2009, lk 23) Iga kaheksas Rootsi laps on tänapäeval välismaise päritoluga, mistõttu on ka riiklikus õppekavas eraldi väärtuseks määratud multikultuursuse heakskiitmine. See tähendab, et lapse emakeelt, usku ja kultuurilist identiteeti austatakse ja toetatakse, kuid õpetamisel lähtutakse rootsi kultuurist. Seega toetatakse immigrandist lapse kultuurilise identiteedi kujunemist, kuid samal ajal püütakse tugevdada tema kuulumist Rootsi ühiskonda. (Integrating Immigrant Children..., 2009)

Koolikontekstis on multikultuursusest mõjutatud nii sotsialiseerumis-, õppeprotsess kui ka kultuuriline dünaamika. (Elmeroth, 2009, lk 333-334) Kui uusimmigrant-laps siseneb uude haridussüsteemi, toob ta klassiruumi endaga kaasa kultuurilise mitmekesisuse aspekti, mida peab tunnustama ja haridussüsteemi integreerima. (Samovar et al., lk 259) Gustavssoni järgi (2000, viidatud Trasberg, 2002, lk 13 j) peakski „haridus mitmekultuurilises perspektiivis aitama meil avaramal horisondil liikuda“. Selline missioon seab omakorda kõrged nõudmised koolidele ja õpetajatele ehk riiklikule koolisüsteemile. Lahdenperä (1996, lk 24-34) järgi on just õpetajakoolitusel multikultuurses ühiskonnas täita erakordselt oluline roll, sest just see aitab kaasaajastada õpetajate teadmisi. Õpetajakoolituse käigus peaks õpetaja omandama baasteadmised, mis annavad talle pädevuse tulemaks toime erineva kultuuritausta ja õppekeele oskusega õpilaste õpetamisel.

Pedagoogidel lasub seega vastutus aidata õpilastel kaasa demokraatliku ühiskonna arendamisele, mõistes ja oma tegevuses silmas pidades nii laste etnilist identiteeti ehk õpilaste päritolugrupiga seotud ühtekuuluvustunnet kui ka riiklikku ehk kodakondsuse ja/või asukohamaaga seotud identiteeti. (Gollnick, Chinn, 2002; Valk, 2010, lk 139-149) Rootsi koolis pööratakse Sutropi (2009, lk 43) sõnul õpetajate poolt suurt tähelepanu õpilase identiteedi arengu toetamisele ning viiakse ellu neid väärtusi, mis viivad demokraatliku ühiskonna ja kõrge inimliku moraali edendamiseni ja hoidmiseni. Ericssoni (2002, lk 93) sõnul on mitmekultuurilise hariduse seisukohalt samuti oluline, et tulevikus värvataks senisest

veelgi enam just välismaalastest õpetajaid, sest nii valitseks ka õpetajate endi hulgas mitmekesisus.

Kuigi Rootsi haridusseaduses on sätestatud mitmekultuurilise hariduse missioon ja ülesanded ning käsitatud mõistet „kultuuriliselt mitmekesine haridus“, ei ole seal selgitatud kultuuri kui eraldi kontseptsiooni. Avalikus haridusvaldkonda käsitlevas diskursuses on fookus suunatud pigem rahvusvahelistele suhetele kui kultuuridevahelisele lähenemisele ning hariduse kultuuridevahelisuse kontseptsiooni seostatakse pigem mitmerahvuselistega ja mitmekeelsete koolidega segregeeritud ja marginaliseerunud äärelinnades. Seaduslik käsitlus on justkui muutunud rahvusepõhiseks, kus kirjeldatakse hariduse pakkumisest 'neile' kui esimese ja teise põlvkonna immigrantide lastele ja 'meile' kui põlisrootslastele (Brömssen, Olgaç, 2010; Eklund, 2003, lk 359) Teisalt on Weineri (2008, lk 98-99) järgi hariduspoliitika ja praktika arenenud teineteisest lahus, mida illustreerib tõsiasi, et Rootsi hariduslikus diskursuses küll räägitakse kultuuriliste erinevuste aktsepteerimise vajalikkusest, ent suurem osa õpetajatest seab klassiruumis eesmärgiks ikkagi nii-öelda 'sotsiaalse samasuse'.

Kui varem oli rahvuse ühtsuse hoidmiseks koolide eesmärgiks immigrantide etniline ja kultuuriline assimileerimine ehk rootsistamine, siis tänapäeva multikultuurses rootsi ühiskonnas suunatakse tähelepanu pigem lõimumisele, ilma et dominantne kultuur vähemusi alla suruks. (Eastmond, 2011, lk 178; Weiner, 2008, lk 94-98) Integratsioon tänases Rootsis tähendab Ericssoni (2002, lk 84) järgi võitlust etnilise diskrimineerimise, rassismi, ksenofoobia vastu ning sotsiaalse ja etnilise eraldatuse murdmist. Valgi sõnul (2010, lk 140) on integratsioon toimetuleku ja kohanemise seisukohast parim akulturatsioonistrateegia. Seejuures seostub omapäritoluidentiteedi säilitamine ehk separatsioon enam psühholoogilise toimetulekuga ja teiste gruppidega sidemete loomine ning riikliku identiteedi omandamine (assimilatsioon) enam sotsiaal-majandusliku kohanemisega. Psühholoogilisele toimetulekule aitab kaasa õppimine nii enda päritolumaa kui ka asumaa kultuuri ja keele kohta. Ka Hofstede järgi (1997, viidatud Johnson, 2007, lk 13, 34 j) on peamiseks abivahendiks multikultuurses maailmas ellujäämisel just enda kultuuriväärtuste mõistmine.

Rootsi omavalitsustele on antud ülesanne anda uusimmigrant-õpilastele edasi riigis kehtivaid baasväärtusi. Kohandumisklassides kantakse õpilastele üle Rootsi norme ja tõekspidamisi ning nende eesmärgiks on õpetada õpilastele seda, kuidas ühiskonnas, sealhulgas koolikeskkonnas käituda. Siinkohal sõltub edasiandmine paljuski ka sellest, kuidas vastavaid väärtusi tõlgendavad kohandumisklasside õpetajad ning kuidas nad asumaakultuuri edasi kannavad. (Pettersson, 2001) Samas on Samovar et al. (2007, lk 261) välja toonud, et kui koolilastele õpetatakse vastuvõtjariigi ajalugu ja kultuuri, siis ühiskond, mis annab edasi

oma kultuuri ja tugevdab selle kaudu oma uskumusi ja väärtusi, võib edasi anda ka eelarvamusi. Õpetaja peaks üldjoontes teadlik olema sellest, missugused on tema hoiakud ja eelarvamused erinevate rahvuste suhtes, sest see kandub üle tema tegevusse. (Soll, Palginõmm, 2011, lk 39) Seetõttu peavad õpetajad olema tolerantsed, aktsepteerivad, mõõdutundelised, teadvustama ühiskonnas levinud stereotüüpe, omama moraalipõhist ja adekvaatset reaktsiooni kellegi inimõigusi rikkumata ja kriitiliselt reflekteerima ka oma väärtuste üle.

Rootsi kooli rolliks on kokkuvõtlikult seega küll riikliku identiteedi kasvatamine, kuid see ei tohiks kindlasti toimuda vastandudes õpilase päritoluidentiteedile. (Elmeroth, 2009, lk 333-334) Identiteedimuutused, mis tulenevad pikaajalisest teises kultuuris elamisest, on seotud akulturatsiooni ja laiemalt assimilatsiooni protsessiga, mille tagajärjel on maha surutud vähemusgrupi eripära ning vähemus on võtnud üle enamuse keele ja kombed. Eesmärgiga muuta lastele uues ühiskonnas toime tulemine lihtsamaks, loobuvad paljud vanemad lastele oma päritolukultuuri edasiandmisest. Samas seostub kultuuriline sotsialiseerimine ehk oma grupi uhkuse toetamine kõrgema enesehinnanguga, tugevama oma grupi identiteediga ning seeläbi omakorda ka ühiskonnas parema käitumisega. (Johnson, 2007, lk 13; Valk, 2010, lk 146) Parim viis uue kultuuri omandamiseks on seega vaja luua sild uue ja vana vahele.

## ***1.2 Riiklikud strateegiad***

Rootsi koolisüsteem on rajatud demokraatia alustele. Rootsi Hariduse Tegevusplaan (*Förslag till Skolplan*) õhutab suurel määral individualiseeritud haridust, milles lähtutakse iga õpilase erivajadusega arvestamist. Õpilastel endil on väga suur osa haridusmaastiku kujundamisel ning otsuste vastu võtmisel, sealhulgas otsustamisel selle üle, mis raamatuid lugeda, kuidas balansseerida teooriat praktikaga ja millised on kõige sobilikumad meetodid õppimiseks. (Skola i världsklass..., 2008) Kõigile lastele ja noortele on tahetud luua võrdsed tingimused hariduse omandamiseks, sõltumata vanusest, soost, elukohast, vanemate sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, emakeelest, etnilisest kuuluvusest, kultuurilisest taustast või tervislikust seisundist. Rootsi koolisüsteem on seega võrdseid võimalusi loov süsteem, mis töötab võrdõiguslikkuse printsiibil.

Rootsi riiklik õppekava on kinnitatud valitsuse poolt ja kehtib kõigis koolides. Kõigi võrdsus on alus igasugusele tegevusele koolis, mida tõestab ka see, et kõik lapsed paigutatakse kodule kõige lähemasse kooli. (Structures of..., lk 15-16) Igaühel on õigus olla

aktsepteeritud sellisena nagu ta on. Kedagi ei tohi alla suruda ega diskrimineerida. (Wahlström, 2008) Kõik lapsed vanuses 7-17, sealhulgas asüülitaotlejad ja teised uusimmigrant-lapsed omavad baasõigust haridusele. Migratsiooniamet (*Migrationsverket*) on siinkohal see organisatsioon, mis vastutab selle eest, et kohalikes omavalitsustes neile see õigus ka tagataks. (Om Migrationsverket, s.a.) See on keskvalitsuse asutus, mis vastutab Rootsis välismaalastega seotud õigusaktide haldamise eest. Rootsil on kuus piirkondlikku bürood, mis vastutavad vastava ringkonna asüülitaotlejate ja immigrantide eest. Antud institutsioon võimaldab riiki saabunud immigrantidele nii sotsiaalset tuge kui ka vastutab võimalusel uusimmigrant-lapsele hariduse võimaldamise eest, sealhulgas vanemate nõusolekul ka tema spetsiaalsesse kohandumisklassi paigutamise eest. (Claybrook, 2006, lk 6-7)

Rootsi on heaoluühiskonna arhetüüp, mille kauaaegne tsentraliseeritud haridussüsteemi kogemus on hakanud tasapisi asenduma detsentraliseerimise elementidega (Klitgaard, 2007, lk 444-468). Rootsi haridusseadus sisaldab põhilisi eesmärgi ja suuniseid nii lastehoiu, kohustusliku ja mitteformaalse hariduse valdkondades. 1991. aastal andis valitsus palju vastutust üle kohalikele omavalitsustele, pannes aluse hariduse detsentraliseerimisele ja tuues kohalike otsuste tegemise ja haridussüsteemi kohalike vajadustega kohandamise paikkondlikule kogukonnale lähemale. Kohalikud omavalitsused vastutavad laste eluaseme, järelevalve ja hariduse tagamise eest. Rootsi 290 omavalitsust juhinduvad vastavalt riiklikule õigusraamistikule ja omavalitsuste pädevuses on piirkonna haridusküsimuste üle otsustamine, eesmärkide, prioriteetide määramine, ressursside eraldamine ja õpetaja ning teiste haridustöötajate palkamine ja tasustamine. (Education in Sweden: a Lesson for Life, s.a.)

Rootsi parlament (*Riksdag*) avalikustas 1999. aastal riikliku strateegia rakendamaks ÜRO Lapse Õiguste Konventsiooni riiklike ja kohalike võimude kaudu. (Svenssona, Ekbladb, Aschera, 2009, lk 209) 2006. aprillis jõustus Rootsi Laste Diskrimineerimisvastane ja Alandava Kohtlemise Vastasuse akt. Viimase tulemusena anti koolidele uus kohustus veelgi aktiivsemalt ennetada diskrimineerimist ja laste alandavad kohtlemist. Selle järgi peavad kõik koolid välja töötama niinimetatud võrdse kohtlemise plaani, mille eesmärgiks on tagada see, et kõiki õpilasi koheldakse võrdselt hoolimata nende soolisest, etnilisest või rahvuslikust taustast, nende usulistest veendumusest, seksuaalsest orientatsioonist ja erivajadusest. (*ibid.*)

2008. aasta 1. oktoobrist teostab riiklikul tasandil koolide üle järelevalvet ja viib läbi regulaarseid inspeksioone Rootsi Koolide Inspeksioon (*Skolinspektionen*). Samuti kontrollib see organisatsioon omavalitsuste tegevuste vastavust Rootsi Laste Diskrimineerimisvastane ja

Alandava Kohtlemise Vastasuse aktiga. Rootsi Riiklik Kooliamet (*Skolverket*) jagab haridusalast informatsiooni ning teadmisi ja vastutab riikliku rahastamise ja toetuste eest. 2011. aasta juulikuus nõustunud uus haridusseaduse muudatus annab Koolide Inspeksioonile veelgi suurema võimu määrata sanktsioone nendele koolidele, kes unustavad neile pandud kohustused, sealhulgas õpilastele lisa- ja eriaabi tagamise võimaluse. (Claybrook, 2006)

### ***1.3 Uusimmigrant-lapsed Rootsi haridussüsteemis***

Pärast saabumist vastuvõtjariiki seisab uusimmigrant-lastel ees suur katsumus, et kohanduda uue ühiskonnaga, omandada uus keel ning luua uues kultuurikontekstis toetav sotsiaalsõrgustik. (Almqvist, 1997) Rootsi seaduste järgi on igaühel õigus haridusele ning kõik on seaduse ees võrdsed. (Brömssen, Olgaç, 2010, lk 120, 128; Svensson et al., 2009, lk 210-211; Wahlström, 2008) Võrdväärsed põhimõtted kajastuvad ka Rootsi seadustes, eelkõige diskrimineerimisseaduses (*Allmänna råd för...*, 2007). Ka Rootsi põhiseadus ja haridusvaldkonda reguleerivad seadused sõnastavad lähtuvalt ÜRO Lapse õiguste konventsioonist, et kõigile lastele riigis tuleb garanteerida võrdne hariduse omandamise võimalus (Pavlovskaja, 2002; Organization of the Education System in Sweden, 2009/2010, lk 230). Bierwithi (2005, lk 25) sõnul ei ole haridus iseenesest mitte ainult üks inimõigus, vaid ka asendamatu vahend teiste inimõiguste realiseerimiseks.

Majanduslikud immigrandid, pagulased-varjupaigataotlejad-põgenikud kannatavad kodu ja ümbritseva tuttava elukeskkonna kaotuse tõttu, lapsed aga on kolimisele või ümberpaigutusele eriti tundlikud (*ibid.*, lk 18). Pärast sisenemist uude keskkonda võivad lapsed kannatada mitmete suure kohanemiskatsumuste, vaimsete probleemide, unehäirete ja isegi hirmuhoogude all. Seetõttu tuleb kasutusele võtta erinevad meetodid, mis kindlustaksid ja tagaksid lastele heaolu ja vajaduste täitmise sihtkohariigis. (Almqvist, 1997) Haridusasutuste ülesanne on iga õpilase arengu toetamine kõige laiemas mõttes. Õpilased on erinevad, ka need, kes siinsamas sündinud ja kelle emakeel on kooli õppekeel. Rahvusvahelist kaitset saav laps on juba nende kahe kriteeriumi osas kohalikest halvemal stardipositsioonil, seega on tema edu tagamiseks vaja suuremal määral individuaalset lähenemist ja paindlikkust. (Soll, 2007, lk 20)

Rootsi oli üks esimesi riike maailmas, mis liitus 1951. aasta Pagulasseisundi konventsiooniga, mis määratles põgenike õigusseisundi. 1967. aastal liitus Rootsi ka nimetatud konventsiooni lisaprotokolliga, mis hõlbustas pagulasseisundi määratlemist ja

põgenikega tegelevate institutsioonide tööd ning tõi 1951. aasta Pagulasseisundi konventsiooni vastavusse universaalse mandaadiga. (Loescher, 2001, lk 124; State Parties...) Rootsi 1,3 miljonist elanikust on 2010. aasta seisuga ligikaudu 14 protsenti immigrandid, see arv suureneb iga aastaga ning võib väita, et viimase paarikümne aastaga on sisserändajate arv kolmekordistunud (Organization of the Education System in Sweden, 2009/2010, lk 19). Peamisteks immigrantide ajenditeks on olnud töö leidmise soov eelkõige majanduslikel põhjustel, kolimine eelnevalt Rootsi elama asunud perekonnaliikmete juurde, hariduse omandamine või ka poliitiliste immigrantide puhul - varjupaiga leidmise soov pagulasseisundi taotlemiseks. Kui pooled sisserännanute lastest on peamiselt olnud Rootsis soome päritolu, siis viimaste aastakümnete jooksul on päritolumaade seas aina enam hakanud domineerima Lähis-Ida ja Aafrika riigid. Brömsseni, Olgaç'i (2010, lk 121) järgi on ligikaudu 16 protsenti kõigist Rootsi lastest sündinud välismaal või on nende vanemad pärit mõnest teisest riigist.

Pavlovskaia (2002, lk 2) sõnul on uusimmigrant-lapsed muutunud seega väga tähtsaks osaks Rootsi haridussüsteemist. Nende õpetamist nähakse kompleksse nähtusena, mis eeldab nii pedagoogidelt kui ka valitsusvõimult erilist lähenemist. (Allmänna råd för..., 2007) Vastavalt Rootsi riiklikule hariduspoliitikale peavad võrdväärselt rootsi õpilastega ka immigrantide lastele olema tagatud hariduse omandamiseks võrdsed võimalused. Samas rõhutatakse ka, et neil peab jääma võimalus säilitada ja arendada oma emakeelt ning kodukultuuri. Kvalitatiivsed uurimused (sealhulgas näiteks Pavlovskaia, 2002 uurimus kahe Skåne kogukonna eelkooli kohta) on näidanud, et hariduse tagamine võib üle Rootsi erinevates munitsipaalasutustes suuresti varieeruda, seda eelkõige kasutatud õppemeetodite, õpetuse iseloomu, õpetajate teadmiste, motiveerituse, ettevalmistuse ning ka kommuunide kvalitatiivsete ning kvantitatiivsete erinevuste osas leidmaks koolidele uusimmigrant-lastete õpetamiseks ja toetamiseks vastavaid ressursse.

### **1.3.1 Asüülitaotlejate ja põgenike lastele hariduse tagamine**

Asüüli- ehk varjupaigataotlejate hulka kuuluvad põgenikud ja majanduslikud migrandid, kes on olnud sunnitud põgenema vaesuse ja elatumisvahendite ning võimaluste puudumise pärast. Varjupaigataotleja taotleb võõrasse riiki saabununa ka põgenikustaatus, sest muidu võidakse ta riigist välja saata. (Loescher, 2001, lk 178-179). Brender-Lindquist, Hjerni (2010, lk 3) ja Swärd, Börjesoni ja Hjerni (2007, lk 8) järgi on üks kolmandik asüülitaotlejatest

Rootsis lapsed. Peamised päritoluriigid, kust asüülitaotlejatest ja põgenikest uusimmigrant-lapsed pärinevad on Afganistan, Iraak ja Somaalia (SOU, 2007).

Omavalitsused saavad Migratsiooniametilt kompensatsiooni põgenike toetamiseks ja elujärje parandamiseks. Erivajadustega laste ja uusimmigrant-lastest saavad koolid ka suuremat pearaha. 2006. aastal andis Rootsi Integratsiooniamet välja dokumendi „Immigrantidest saabujate kohanemise eesmärgid“. Seal küll otseselt lapsi märgitud ei ole, ent on ette nähtud, et kohanemis- ja toetusplaan peaks iseendast sisaldama juba lapse hetkesituatsiooni ja vajaduste kaardistamist (Allmänna råd om..., 2007, lk 13; Hur har det..., 2008). Koolides koostatud ja rakendatud laste individuaalsed arenguplaanid on osa omavalitsuste immigrantidele mõeldud kohanemisplaanidest.

Varjupaika taotlevatel õpilastel on õigus koolis käia peaaegu samadel tingimustel kui Rootsi elamisloaga lastel, ent nad ei ole selleks sunnitud. Omavalitsus saab nende laste harimiseks hüvitist riigilt. Küll aga näitavad raportid (Uppdrag att följa..., lk 14), et neile hariduse tagamise süsteemis ja selle ulatuses esineb teatavaid puudujääke. Eelkõige on problemaatiline vanemate informeerimise süsteem uusimmigrantide võimalustest ja õigustest, mis teaval määral varieerub küll omavalitsuseti. Kohalikul omavalitsusel pole nimelt seaduse järgi kohustust asüülitaotlejate peredele haridussüsteemi kohta informatsiooni jagada ning vastupidiselt ei jõua tihti ka kohalike võimuorganiteni andmed nende laste kohta, kes haridusasutusse paigutamist vajaksid. Uusimmigrant-lastele tuleks pakkuda võimalust omandada haridus koheselt peale nende riiki saabumist, arvestades küll nende individuaalset seisundit ja vajadusi, kuid sisseelamise periood ei tohiks kesta üle kuu aja. Vastavalt erinevatele raportitele varieerub see aeg 2-10 nädalani (Brendler-Lindquist, Hjern, 2010, lk 3).

Nii mõnedki uusimmigrant-lapsed, kes riiki saabunud, omandavad Rootsis „dokumenteermata immigrandi“ staatuse. Dokumenteermata ollakse peamiselt põhjusel, et nende asüülitaotlus on teatavatel põhjustel jäetud rahuldamata või nad on peidus ning ei ole seda kunagi esitanudki. Neil lastel puudub riiklikul tasandil õigus koolis käia, kuid ka selle üle otsustamine on siiani olnud kohaliku omavalitsuse, eelkõige individuaalse kooli pädevuses. (Rätten till utbildning..., 2008; SOU, 2007, lk 34).

Uusimmigrant-lastele tuleb seega kohaldada samu eeskirju nagu Rootsis elavatele lastele. See tähendab, et erinevad hariduse strateegiad kehtivad ka varjupaika taotlevatele põgeniku või majandusliku immigrandi taustaga lastele. Praktikas aga eelistavad omavalitsused tihti, et varjupaika taotlevad lapsed suunataks riiki saabudes ja õpingute alustamisel ikkagi spetsiaalsetesse kohandumisklassidesse (üleminekuklassidesse), sest varjupaigataotluse menetlus võib mõnikord kesta mitu aastat. (Swärd, Börjeson, Hjern, 2007,

lk 8, 11) Seda põhimõtet rakendatakse ka nendele lastele, kelle vanemad on saabunud riiki tööle või abiellunud Rootsi riigi kodanikuga. (Förslag till mål..., lk 11)

### 1.3.2 Emakeele õppimine ja emakeelse õpiabi saamine

Rootsi haridussüsteemis sai immigrantidele emakeele (ka *kodukeele*) õpetamine (*modersmålundervisning*) alguse juba 1960ndate lõpul. 1977. aastal käivitati niinimetatud kodukeele õpetamise programm, mille järgi kohalikud omavalitsused kohustuvad korraldama emakeelset õpetust nendele lastele, kelle kodune keel pole rootsi keel. (Ericsson, 2002, lk 91) *Hemspråk* on lisakursus, mille eesmärgiks on arendada uusimmigrant-lapse emakeelt, anda teadmisi ka tema kultuuri kohta ning seekaudu hoida ja tõsta lapse enehinnangut ja parandada tema saavutusi koolis. Tänapäeval on Rootsis ligikaudu üks viiendik õpilastest võõramaise taustaga, kes räägib 150 eri keelt ning dialekti. Neist ligikaudu 100 keelt õpetatakse ka emakeele õpetamise kursustel. (Holst, 2011, para 8) Õpetatavatest keeltest on kõige populaarsem araabia keel, millele järgnevad bosnia, horvaatia ja serbia keeled. Kui varem moodustasid need tunnid osa õpilaste koolipäevast, asendades mõnd teist tundi, siis nüüd toimub suurem osa emakeele õppimisest väljaspool kooliaega, hilistel õhtutundidel. (*ibid.*)

Emakeelel on lapse arengus väga tähtis roll. See annab turvatunde, kuuluvustunde ja hea põhja lapsele, et õppida rootsi keelt ja mõnda teist keelt. Osavõtlikkus edendab soodsat keele ja identiteedi ning kultuurikompetentsi ja on hea kooliedukusele. (Cabau, 2009, lk 379-389; Hjern, 2005, lk 127-134; Lääne, Mürkhein, Norden, 2010) Emakeele oskus aitab uusimmigrant-lapsel ka võõrkeelt paremini omandada. Nimelt on uurimused näidanud ka seda, et need lapsed, kes õpivad paralleelselt rootsi keelega ka oma keelt, saavad koolis paremini hakkama võrreldes nendega, kes seda võimalust ei kasuta. (Hofstede, 1997, viidatud Johnson, 2001, lk 9-11 j)

Riiklikus koolisüsteemis õppival uusimmigrant-lapsel on seaduse järgi õigus tema emakeele õpetamisele, ent selle kasutamise võimalus neile lastele, kes ei räägi Rootsis kasutusel olevaid vähemusrahvaste keeli, on piiratud seitsmele aastale. (Brömssen, Olgaç, 2010, lk 126) See õigus laieneb lapsele, kelle ema või isa (peamine hooldaja) räägib emakeelena mõnd teist keelt peale rootsi keele ja kasutab seda keelt ka igapäevases suhtluses. Samas on omavalitsusel kohustus tagada vastava keele õpetamine vaid siis, kui seda nõuab enam kui viis õpilast. (SOU, 2007, lk 89; Where immigrant students..., 2006, lk 10) 2006. aastal läbi viidud uuringu järgi kasutas seda võimalust küll aga vaid 54% õpilastest, kel sellele



õigus oli. Eelkõige on antud juhul probleemiks kvalifitseeritud emakeele õpetajate defitsiit. (Förslag till mål..., lk 7)

Pikaaegne sisserännanute lastele hariduse tagamise kogemus on Rootsi puhul näidanud, et ainult rootsi kui riigikeele õppimine ei arenda ega parenda immigrantidest laste õppetulemusi. Kui õpetada lastele võimalikult varajases eas nende emakeelt ja riigikeelt paralleelselt, paranevad nii nende keeleoskus kui ka sealtkaudu nende õpitulemused eri ainetes ning säilib nende rahvuslik identiteet (Pavlovskaia, 2002, lk 42). Rootsis nagu mitmetes teisteski riikides on varjupaigataotlejate keskustes õpetatud asukohamaa keelt juba enne seda, kui laps läheb kooli. Selline keeleõppekorraldus on nii last kui ka kooli toetav. Peab tõdema, et tänapäeval on uusimmigrant-lastele nende endi emakeele ja kultuuri õppimine muudetud valikuliseks, mille valimise eest otsustavad tihti laste vanemad ning mis tihti jäetakse kasutamata.

Seaduse järgi on avalikus haridussüsteemis õppival uusimmigrant-lapsel õigus õppe-supervisioonile ehk emakeelsele tugiõppele, kui ta seda vajab (Cabau, 2009; SOU, 2007, lk 89), mis aitab õpilastel nii kohandumisklassides kui ka tavaklassides paremini hakkama saada ning kiiremini kohandumisklassist tavaklassi siirduda. Küll aga näitavad 2009. aasta andmed, et kohalikel omavalitsustel puudub adekvaatne ülevaade ja informatsioon selle kohta, kui suurel määral seda teenust kasutatakse ning kui kvaliteetne see on. Praktika näitab ka, et emakeele õpetajad täidavad tihti abiõpetajate rolli, juhul kui õpilastel peaks ka teiste valdkondade kohta ja kooliväliseid küsimusi või probleem tekkima. Tavakoolis ei toimi väga efektiivselt ka õpilase tulemust silmast pidades emakeele õpetaja ja aineõpetaja omavaheline suhtlus.

Emakeele õpetamise kontseptsioon on olnud vastuoluline selle rakendamisest peale. Holst (2011, para 2) järgi nõustuvad enamik ekspertidest ja haridussüsteemis töötavatest spetsialistidest selles osas, et keeleoskus ja kultuuriline teadlikkus on võtmefaktorid paremal Rootsi ühiskonda integreerumisel ning kõige suurem ülesanne antud tegurite tõhustamisel on koolil. Samas oleneb lõimumise efektiivsus paljuski ka sellest (M. Wemmerholm, Rootsi Kooliameti haridusosakonna juht, viidatud Holst, 2011, para 6 j), kas ja kuidas koolid ja vanemad lapse kodukeele (*hemspråk*) õpetamise kasuks või kahjuks otsustavad ning milline on emakeele õpetamise programmide üldine tase. Rootsi aina detsentraliseeritum lähenemine haridusele tähendab ühtlasi ka seda, et puuduvad riiklikud regulatsioonid emakeeleõppe kestvuse, teadlikustamise ja konkreetse sisu osas, mis omakorda loob regiooniti suuri lahknevusi nii õppe ja õpetajate kvaliteedi kui ka vanemate tahte osas.

Lisaks efektiivsetele keeleõppeprogrammidele, kahe või enama keele võrdse valdamise põhimõtete ja multikultuursuse tendentside õpetamisele on õpetajatele võimaldatud

lisaväljaõpe uusimmigrant-laste õpetamise osas ning antud ka juhtnöörid nende peredega suhtlemiseks. Pärast niinimetatud kodukeele reformi alustasid tööd ka vähemuskeelte õpetajate kolledžid ning täiendõppeprogrammidega on jätkatud 80-ndatel ja 1990. aastate alguses. Omavalitsustes lõikes on õpetajate koolitus ka erinev. (Ericsson, 2002, lk 91) Suurem enamus Rootsi õpetajatest on alati ise end kurssi viima tema klassis olevate õpilaste kultuurilise tausta, kommete ja traditsioonidega, et näidata üles austust kõigi vastu ja kinnitada, et kõik klassis on võrdselt väärtuslikud; informeerida teisi klassikaaslast, integreerida eri kultuuriaspekte ja suurendada seeläbi tolerantsust. Õpetajad üritavad samuti juba eelkooli tasemel kaasata ka uusimmigrant-lastega vanemaid nende arengusse ja õpetamistegevusse, andes neile pidevalt tagasisidet, näpunäiteid, informatsiooni. (Pavlovskaja, 2002, lk 36-40) Seega kuigi eri kultuuridest pärit lapse vanemate suhtumine lapsesse kui ka koolis toimuvasse on erinev, on õpetaja võimuses olla eri maailmavaadete vahel nii-öelda tasakaalustav jõud ning teha oma võimekuse piirides koduga efektiivselt koostööd.

### **1.3.3 Kohandumisklassid**

Uusimmigrant-lastele ja Rootsi päritolu lastele kehtivad hariduse tagamisel samasugused riiklikul tasandil väljatöötatud seadused, regulatsioonid ja õppekava. Riiklikud üksused Rootsi Koolide Inspeksioon ja Rootsi Kooliamet vastutavad uusimmigrant-lastele nii hariduse tagamise järelevalve kui ka üldise süsteemi hindamise eest. Kohalikul tasandil samas kuulub kohaliku omavalitsuse vastutuse alla riiklike eesmärkide täitmise tagamine ja selle hindamine. Iga kohaliku omavalitsuse „haridusplaan“, mis on paikkonnas vastu võetud, sõnastab selle, kuidas riiklike eesmärgi ümbruskonnas täidetakse. Küll aga on uuringutes välja toodud, et piirkonniti esineb süsteemse hindamise ja statistika kogumise läbiviimisel puudujääke ning kohalikes „haridusplaanides“ mainitakse uusimmigrant-lapsi tegelikult harva. Seega sõltub uusimmigrant-lapse vastuvõtmine, õpetamine ja edasijõudmine paljuski ikkagi konkreetse koolidirektori või õpetaja pädevusest. Ka kvaliteediaruandeid koostavad koolid suures osas ikkagi ise. Siinkohal on vägagi vajalik, et iga kohalik omavalitsus töötaks välja ja annaks koolidele selged juhised ja suunised kohandumisklassi töö reguleerimise, klasside suuruse, õpetamismeetodite, õpilaste vastuvõtmise, teise õppeasutusse ümbersuunamise ja akadeemilise ning keeletaseme hindamise kohta. (Förslag till mål..., lk 22, 25; Vid sidan av..., 2005, lk 64-66)

2006. aastast alates on uusimmigrant-õpilaste haridusküsimuste lahendamiseks, nende õpiolukorra parandamiseks ja regionaalsete poliitikate ühtlustamiseks töötatud välja mitmeid riiklikke eesmärke ja juhtnööre. (Hur har det..., 2006) Enamikes omavalitsustes määratakse just nüüd kohustusliku koolikohustuse vanuse alla kuuluvad uusimmigrant-lapsed esimesena kohandumisklassidesse. Seaduse järgi koosnevad need klassid 5-15 õpilasest, mis töötavad 21-30 tundi nädalas. (Vid sidan av..., 2005, lk 36) Nendes klassides on peamine rõhk hariduse andmisel rootsi keelel, mida õpetatakse rootsi keel teise keelena metoodika alusel. Mõnedes omavalitsustes on õpilased paralleelselt registreerunud ka tavaklassidesse ning omandavad seal osa ainetest. Samas leidub ka väiksemaid omavalitsusi, kus uusimmigrant-õpilased, eelkõige 6-7aastased alustavad oma õpinguid kohe tavakoolis (Förslag till mål..., lk 5). Alternatiivse lähenemisena on mõni kool rakendanud varianti, kui äsjasaabunud uusimmigrant-õpilane saab osa viienädalasest individuaalsest sissejuhatusprogrammist, misjärel integreeritakse ta juba tavaklassi, kus talle võimaldatakse ka lisatoetus. (Vid sidan av..., 2005, lk 43)

Uusimmigrant-lastel haridussüsteemi vastuvõtmisel tuleb arvestada ka sellega, millisel haridusastmel laps õppetöös osalemist alustab. Alla 16-aastaste uusimmigrant-õpilaste puhul keskendutakse kohandumisklassi õpingutes peamiselt rootsi keele õpetamisele, aga õppeainetena on nimetatud veel matemaatika, kehaline kasvatus ja tervis ning mitmed esteetilised kaunite kunstidega seotud ained, nagu näiteks muusika ja käsitöö, mida tihti õpetatakse koos tavaklasside lastega. Väga harva õpetatakse kohandumisklassis teisi aineid, nagu näiteks loodusteadusi, füüsikat, keemiat või inglise keelt. (Utbildning för..., 2009, lk 22)

Gümnaasiumi tasandil ei kehti küll enam uusimmigrant-lastele koolikohustus, ent neil on võimalik Rootsis keskharidust omandada. 16-19aastased õpilased suunatakse peamiselt riiki saabudes küll sissejuhatavatele kursustele, mida viiakse läbi gümnaasiumi programmi raames ning sarnaselt kohandumisklasside tööga keskendub peamiselt rootsi keele õpetamisele. Tihti õpivad vanemad uusimmigrant-lapsed koos täiskasvanutega riiklikult välja töötatud kursustel nagu näiteks kursusel „Rootsi keel immigrantidele“. (*ibid.*, lk 20-21) Seega uusimmigrantidele on hariduse omandamiseks loodud eri vanuseastmeti mitmeid erinevaid valikuvõimalusi, mis aitaksid neil ühiskonda paremini integreeruda.

### **1.3.3.1 Individuaalne õppeplaan.**

Enne uusimmigrant-lapse kohandumisklassi asumist tuleb seaduse järgi (Förslag till mål..., lk 4) läbi viia sissejuhatav vestlus õpilase, tema vanemate, tõlgi ja kooli esindajate vahel. Selle eesmärgiks on hinnata õpilase keeleoskust, hariduslikku tausta ja tervist. Riiklik regulatsioon näeb ka ette, et noorematele lastele tuleks kehtestada õpingute algul individuaalne arenguplaan ning vanematele õpilastele, kes on keskkoolikõlbulikud – individuaalne õppeplaan. Need plaanid on osa omavalitsuse poolt teostatavast niinimetatud kohanemiskavast ning need pannakse paika alles siis, kui õpilane liigub kohandumisklassist edasi tavakooli. Lisaks peaks omavalitsus koostama ka nii-öelda „abiplaani“ („*åtgärdsplan*“), täpsustamaks tugiteenuseid ja lisaressursside, -abi (abiõpetaja, täiendav õppevara, tehnilised vahendid jne) vajadust, millest lähtutakse juba kohandumisklassi töös. Selles määratletakse ka õpilase omavastutus kehtivate võimaluste piires, arvestades tema vanust ja vaimset taset ning lisaressursside vajadus. Praktikas aga ei teosta kõik omavalitsused neid plaane nii, nagu peab ning individuaalplaani koostamine kohandumisklassis toimub iga kooli äranägemise järgi. (Brendler-Lindquist, Hjern, 2010, lk 12-13; Structures of..., lk 9)

Lapse õpingute algul koostatud individuaalplaanis peaksid kajastatud olema nii õpilase rootsi keele oskus kui ka tema teadmised teistes ainetes. Praktikas aga ei viida neid hinnanguid alati plaanipäraselt läbi, sest suur rõhk on pandud rootsi keele oskusele, mille puudumine aga omakorda takistab ka teiste valdkondade teadmiste kohta adekvaatsete tulemuste kogumist. (Förslag till mål ..., lk 4) Samuti on tõdetud, et laste kohanemisplaanides kajastatakse vaid kooliga seonduvat ning majutuse, tervise ja majandusliku olukorraga seotud valdkonnad on sealt välja jäetud ning väga suurel protsendil juhtumitest ei osale koolipersonal üldse nende plaanide väljatöötamisel. See tähendab aga Brendler-Lindquisti ja Hjerni (2010, lk 24) järgi seda, et koolidele on pandud küll väga suur vastutus, aga koolis töötav personal teab individuaalsete õppe- ja tugiplaanide sisust ning nende mõjutamise võimalustest minimaalselt.

### **1.3.3.2 Kohandumisklassi toimimine.**

Rootsis on väga suur osa (ligikaudu 75%) omavalitsustest korraldanud ja rakendanud kohandumisklasside (ka üleminekuklassid või vastuvõtuklassid) meedet uusimmigrant-laste paremaks ja võimalikult lapsekeskseks integreerimiseks ühiskonda. Nende klasside eesmärk on õpetada uusimmigrant-lastele rootsi keelt, tutvustada neile Rootsi koolisüsteemi ja ühiskonda ning jälgida nende kognitiivset ja akadeemilist arengut, suunates seda selle

tasemeni, et nad on võimelised kohandumisklassist sisenema tavakooli klassi. Äsja Rootsi saabunud lastele õpetatakse intensiivselt keelt ja põhiaineid lihtsa keelega õpikute järgi. (Lääne et al., 2010)

See protsess peaks seaduse järgi tavaliselt aega võtma kuni üks aasta, aga mitmetes koolides jäävad õpilased eri põhjustel sinna ka kauemaks või siis vastavate oskuste omandades lahkuvad sealt enne aastat. Axelsson, Bulthuis, Östergreni (2002, lk 113) järgi näitavad mitmed uuringud, et aeg, mida kohandumisklassis veedetakse, varieerub 5 kuust kuni 20 kuuni. Kui lapsed saavad uude riiki, on väga oluline, et nad puutuksid kokku nii kohalikust kultuurist laste kui ka nende endi kultuuritaustaga õpilastega. See õpetab neid austama erinevaid kultuure ja nägema nii erinevusi kui ka sarnasusi. Kohandumisklassid kujutavad endast tihti esimest kontakti uue ühiskonnaga, seega on tähtis, et neid ei hoitaks seal väga pika perioodi vältel ning üleminek uude keskkonda, siinkohal tavaklassi ja rootsi ühiskonda tervikuna toimuks järk-järgult. (Johnson, 2007, lk 11)

Õpilased, kes asuvad õppima kohandumisklassi, on kõik erineva tausta, isiklike kogemuste, keeleoskuse ja teadmistega. Õpetajal on suur roll leidmaks üles nii palju positiivset laste kohta kui võimalik, luua positiivne sotsiaalne atmosfäär ja toetav õppimiskliima, arendamaks lapsi veelgi enam. Kohandumisklassi õpilastel on väga erinevad kogemused nii keelte, kirjaoskuse kui ka kooli kui keskkonnaga. Seega peab õpetaja pädevuses olema viis, kuidas individualiseerida oma tööd vastavalt õpilase eeldustele. Lisaks tuleb mainida, et mõned lastest on päritoluriigis kogenud traumaatilisi sündmusi, sõda, surma kannatusi ning nende küsimustega tuleb tegeleda enne, kui õppimine saab aset leida. (Oguz, 2008, lk 4) Laps, kel puudub vaatamata tema vanusele varasem koolikogemus, vajab rohkem aega õppimiseks, uue keele omandamiseks. (Axelsson et al., 2002, lk 96) Koolis veedetud aja jooksul keskendutakse peamiselt laste isiksuse arendamisele, probleemide ja kompetentsuse kaardistamisele, vastavalt nende vähendamisele ning suurendamisele. Kohandumisklasside töö on suunatud unustatud teadmiste meeldetuletamisele, akadeemiliste lünkade täitmisele ja uue tarkuse omandamisele, peamiselt eelkõige ikkagi rootsi keele õpetamise eesmärgiga.

Kui teatud aja järel on õpilane valmis liikuma tavaklassi, õpetatakse teda järgnevalt teiste samavanuste klassiliikmetega sarnaselt riikliku aine- ja õppekava järgi. Uusimmigrant-lastetele on Rootsi koolides tagatud toetava võrgustiku olemasolu, sealhulgas lisaabi õppeainete õpetamise (abiõpetajad, eeldatavalt õpilase emakeelt kõnelevad isikud), psühholoogiline abi psühholoogide ja sotsiaal-, eripedagoogide, keeleõpetajate, logopeedide näol. Abiõpetajate olemasolu paljudes koolides võimaldab õpetajale rohkem aega lapse vaatlemiseks, tema individuaalsete iseärasuste „kaardistamiseks“ ja individuaalseks tööks. Samuti on

rakendunud efektiivne tugiõpilaste, tugiisikute süsteem, eelkõige valitakse selleks samast rahvusest ja/või sama emakeelega õpilane. (Organization of the Education System in Sweden, 2009/2010, lk 246-247) Riikides, kus varjupaigataotlejate arv on suur, on loodud vastavad keskused, mille ülesannete hulka kuulub info jagamine, perede ja koolide nõustamine (sealhulgas täiendkoolitusvõimaluste tutvustamine), laste kohanemise ja õpiedu monitooring. (Soll, 2010) Seal on sisserändajatel näiteks võimalus Rootsi ühiskonda hõlpsamaks integreerumiseks ja sotsialiseerumiseks mõnel tunnil päevas tasuta osa võtta avatud ka spetsiaalsetest gruppidest, kus on võimalus täiendavalt riigikeelt ja kultuuri õppida.

Maie Solli (2007, lk 17) sõnul ei sõltu õpilase sotsiaal-psühholoogiline edukus ja edasijõudmine õppetöös ainult korralduslikest meetmetest ja pedagoogide jõupingutustest, vaid ka õpikeskkonnast. Rahvusvahelist kaitset saavate eelkooliealiste laste keskustesse ja lasteasutustesse püütakse värvata lapse emakeelt valdavaid kakskeelseid töötajaid, et tagada lapse turvalisus ja emotsionaalne heaolu. (*ibid.*, lk 11) Uusimmigrant-lapsed võivad tihti kohalikest erineda nii riietuse, kommete kui ka majandusliku seisundi poolest, mis võib kaasa tuua kiusamist ja tõrjutust. Traumeeritud lastel võib eri põhjustel sageli esineda ka suhtlemisraskusi. Seega on kohanemisperioodil tähtis ka kollektiivi teiste liikmete – klassikaaslaste ettevalmistamine. (Meres, 2007, lk 58) Üldjuhul kohanevad nooremad lapsed ka kiiremini ning ümbritsetus võimekatest ja motiveeritud klassikaaslastest aitab uussaabuja adapteerumisele kaasa.

### 1.3.3.3 Kohandumisklasside eelised ja puudused.

Mitmed raportid toovad kohandumisklasside puudusena välja nende rutiinse poole, viidates nende teataval määral eelnevalt määratud sisule, ilma et õpilasi individuaalselt hinnataks (Förslag till mål..., lk 22; Utbildning för..., 2009, lk 7). Teiseks probleemiks peetakse tihti seda, et õpilased ei saa osa haridusest, millele neil õigus on. Seaduse järgi on neil õigus teadmiste hindamisele ja individuaalse plaani koostamisele, kuigi praktikas piirdub see pigem rootsi keele oskusele hinnangu andmisega. Siinkohal on väga oluline, et õpilaste varasemate teadmiste hinnangu andmine toimub nii emakeele õpetaja kui ka kohandumisklassi eri ainete õpetajate vahelise koostööna (Brendler-Lindquist, Hjern, 2010, lk 15). Seega tuleks lähiaastatel veelgi enam mitmekesistada hindamisvahendeid, sealhulgas täiustada näiteks eksamineerimiseks ja hindamiseks mõeldud keeleteste, mis vastaksid eri

päritoluga laste emakeeltele või kasutada eksamineerimisel veelgi enam tõlkide abi. (Vid sidan av..., 2005, lk 52)

Arutluskäik selle üle, et enne õpingute alustamist peaks õpilasel olema mingigi rootsi keele oskus, mille omandamine kohandumisklassis võib võtta aastaid, on problemaatiline just seetõttu, et nii läheb lapsel nii-öelda mitu aastat „kaduma“ kohustuslikust kooliajast. Kohandumisklassis veedetud aastad ei kuulu kohustusliku põhihariduse alla, kui õpilane parasjagu just paralleelselt tavakoolis ei õpi. (Johansson, Davis, Geijer, 2008, lk 30-31) Kuigi uusimmigrant-lastep grupid on küllaltki heterogeensed, on suureks probleemiks ka erinevate õpialternatiivide vähesus, mida piirkonniti pakutakse. Kohandumisklassi kontseptsiooni ühe miinusena on välja toodud ka nende teataval määral isoleeriv ja eraldav ning integreerumist pidurdav mõju. (Johansson, Davis, Geijer, 2008, lk 30-31) Kohandumisklassid asuvad tavaliselt kooli eraldatud osas või vahel ka täiesti eraldatud hoones, mis võivad õpilastes tekitada isolatsiooni ja segregatsiooni tunnet. (Utbildning för..., 2009, lk 15)

Küll aga räägivad nende kasuks mitmed eelised, nagu näiteks väikesed grupid, mis on fokuseeritud rootsi keele õppimisele ning komplekteeritud vastavalt laste teadmistele, vanusele ja tasemele. Kui tavakoolis võivad uusimmigrant-õpilased end teatud määral õpetajate poolt diskrimineerituna tunda, sest nende rootsi keele oskuse järgi hinnatakse ka oskusi nende teistes ainetes, siis kohandumisklassides suhtutakse lastesse aktsepteerivamalt, hinnates akadeemiliste teadmiste asemel ka teisi oskusi ja omadusi, lapse üldist arengut. Kohandumisklassides õpetades on võimalus kontsentreeruda laste eripäradele, võimaldades neil õppida paindliku ajagraafiku ja ka näiteks individuaalse tunniplaani alusel. Klassides töötavad ka spetsiaalse ettevalmistuse saanud ja innustunud õpetajad, professionaalne tugimeeskond, kes aitab lisaks paremale integreerimisele tegeleda ka nendega lastega, kel esineb kognitiivseid, afektiivseid, psühhosomaatilisi ja teist liiki psühholoogilisi probleeme (Vid sidan av..., 2005, lk 46). Omavalitsuse kohustuseks on tagada uusimmigrant-lapsele piisav pedagoogiline tugi, psühholoogiline või sotsiaalpedagoogiline abi. Samas eeldab tugisüsteemide rakendamine alati lisaraha olemasolu.

Brendler-Lindquist, Hjern (2010, lk 17) on välja toonud mitmeid kohandumisklasside positiivseid ja negatiivseid faktoreid. Positiivset eesmärki täidab kohandumisklass siis, kui tema töömeetodid baseeruvad pedagoogilistel kaalutlustel ning individuaalsed lahendused laste vajadustel, teadmistel ja huvidel. Samuti on kohandumisklassi mõju positiivne siis ning ühtlasi lapse keeleline areng kiirem, kui talle võimaldatakse õpiabi mitte ainult rootsi keeles, vaid ka teistes ainetes. Kooli sisulist poolt aitab tõhustada see, kui koostöö kohaliku omavalitsusega on piisavalt tihe ning toimub vastastikune interaktsioon. Kohalik omavalitsus

peaks seega olema välja töötanud selged juhtnöörid klassi toimetamiseks ja võtnud vastutuse ka klassi töö hindamiseks ning töö tõhustamiseks. Lapse liikumine kohandumisklassist tavakooli kulgeb kõige efektiivsemalt siis, kui ta liigub normaalklassi edasi ainehaaval, mitte ühekorraga. Kohandumisklass iseendast mõjub alati positiivsemalt lapsele siis, kui ta on järkjärgult ka tavakooli, parimal juhul tema kodukooli integreeritud. Lisaks on väga oluline, et ka tavakoolis tagataks uusimmigrant-õpilasele lisatoetus õpiabi või tugiisikute näol. Mõju on positiivne ka siis, kui lapsele pakutakse paralleelset võimalust õppida oma emakeelt ning saada oma kodukeeles õpiabi. Selle eesmärgiks on kergendada õpilase aineprogrammi läbimist, aktiveerida tema osavõttu tundidest ja arendada seekaudu nii õpilase rootsi keele kui ka kodukeeleoskust.

### 1.3.4 Uusimmigrant-laste õpitulemused Rootsi haridusmaastikul

Uusimmigrant-laste õpitulemuse mõjutavateks faktoriteks on peamiselt kodukeskkonnaga seonduvad sotsiaalmajanduslikud faktorid nagu toimetulek, ka vanemate haridustase, naabruskonna sotsiaalne keskkond ning ka vanematepoole päritolukultuuri edasiandmine ehk kultuuriline sotsialiseerimine. Tulemuse mõjutavad ka vastuvõtjariigis veedetud aja hulk ning sugu – tüdrukutel õnnestuvad õpingud tavaliselt paremini kui poistel. (Valk, 2010, lk 149; Vid sidan av..., 2005, lk 23) Uuringud näitavad, et mida nooremas vanuseastmes on immigrant-taustaga laps riiki saabunud, seda paremad on tema õpitulemused põhikooli lõpul ja seda kiiremini on ta ühiskonda ka integreerunud. (Wallin, Ahlström, 2005, lk 130) Üle 11-aastased riiki saabunud õpilased näitavad samas kategoorias märkimisväärselt halvemaid tulemusi. Samuti on täheldatud, et kui õpilane kohe riiki saabudes tavakooli panna, saab ta märkimisväärselt halvemaid tulemusi võrreldes nende laste ja noortega, kellele on võimaldatud ülemineku- ja kohanemisperiood selleks vastavas kohas, antud juhul kohandumisklassis. Liiga pikk periood kohandumisklassis võib samas samuti kaasa tuua mahajäämuse ning olla põhjuseks akadeemilisele ebaedule. (Vid sidan av..., 2005, lk 19)

Vastavalt statistikale lähevad nendest õpilastest, kes saavad siia viimase nelja kohustusliku kooliaasta jooksul keskkooli õppima vaid 42,5% õpilastest ning vaid 35% neist omandab õpingute lõpuks keskhariiduse. (*ibid.*, lk 7) Küll aga peab samas mainima, et sel 35%-l, kes on hiljem riiki saabunud ja kel on õnnestunud küllaltki heterogeenses õpikeskkonnas keskhariidus omandada, on teinud seda samal tasemel võrreldes nende uusimmigrant-lastega, kes on riigis juba 8-10 aastat olnud. Viimasel ajal on tõusetunud



küsimus nende rootsi õpilaste arvu vähenemisest, kes ei kvalifitseeru keskkooli õpilaseks. Põhihariduse lõpetanute tulemuste pingerea lõpus on need immigrantide lapsed, kes on saanud Rootsi alghariduse omandamise ajal.

Mõningates analüüsides ja raportites on välja toodud rahvusvähemusest ehk asukohamaast väljaspool sündinud õpilaste madalamad tulemused võrreldes Rootsi üldise keskmisega. Suur osa välismaise taustaga õpilastest piirdub haridusteel vaid kohustuslikuühikklassilise põhiharidusega, samuti õpivad nad enam lihtsustatud õppekavadel ning nende tulemused võrreldes rootsi päritolu õpilastega on tunduvalt madalamad. Ka koolist väljakukkunute arv on kõrgem sisseastunud laste seas, eelkõige õpilaskontingendil, kes on sündinud välismaal. (Summary of Report 349, lk 24-44)

Viimastel aastatel on täheldatud märkimisväärset Rootsi tulemuste langust rahvusvahelistes õpilaste saavutusuuringutes. Kui viimase kümnendi jooksul on Rootsi PISA tulemused varieerunud OECD keskmise lähedal, siis 2009. aasta tulemuste järgi on märgata selget langust alla keskmise (Sverige tappar...). Ka PIRLSi tulemused näitavad märkimisväärset langust. (Where Immigrant Students Succeed, 2006, lk 30) 2007. aasta matemaatika- ja loodusalaseid teadmisi kaardistava TIMSSi Rootsi tulemused jäid alla nii Euroopa Liidu kui ka OECD keskmisele ning võrreldes varasemaga on tulemused samuti halvenenud. (Summary of Report 349, lk 82-85) On tõdetud, et uusimmigrantide, eelkõige esimese põlvkonna rootslaste ehk välismaal sündinud õpilaste tulemuses esineb puudujääke. Nende mahajäämus eelkõige reaalinetes mõjutab teatud määral ka riiklike tulemusi (Where Immigrant Students Succeed..., 2006, lk 24, 32-40). Olukorda kaardistavad ning teatud hetkeseisundit peegeldavad raportid uurivad küll tulemusi, kuid eelmainitud puudujääkide põhjuslikkuse väljaselgitamiseks on vajalik lisauuringute läbiviimine, et leida antud probleemidele ka selgeid lahendusi.

#### ***1.4 Rootsi keel teise keelena – õpetajakoolituse programm***

1970. aastal soovitas immigratsiooniküsimustega tegelev komisjon, et rootsi keelt peaksid võõrkeelena õpetama selleks spetsiaalse ettevalmistuse saanud õpetajad, ent hariduspoliitikud ega -teadlased selle tähtsust ei tunnistanud. Süstemaatiliselt hakati rootsi keelt teise keelena õpetama alles pärast 1988. aasta reformi (Ericsson, 2002, lk 92) ning 1990. aastate algusest hakati Rootsi haridusüsteemis tõhustama immigrant-taustaga õpilastele rootsi keele õpetamise („Rootsi keel teise keelena“ – SSL) programmi. Kuigi 20. sajandi lõpul arutati

Rootsi parlamendis isegi selle võimaluse kaotamise üle, on sotsiaaldemokraatlikel jõududel õnnestunud tagada nende kursuste säilimine. Igal aastal kasutab tavakoolides seda võimalust ligikaudu 7-8% võõramaise taustaga õpilastest ning kohandumisklassides on see võimalus õppeprogrammi integreeritud. (Cabau, 2009, lk 379-384) Samuti on laiendatud ülikoolides „Rootsi keel teise keelena“ õpetamise metoodikat ning antud kursused on muutunud rangelt soovituslikuks õpetajahariduse osaks nendele õpetajatele, kes töötavad mitmekeelsete lastega, sealhulgas kohandumisklassis töötavatele õpetajatele.

Rootsi õpetajahariduse omandamisel saavad tulevased õpetajad osa erinevatest multikultuursust ja mitmekeelse õpilase õpetamist puudutavatest kursustest. „Rootsi keel teise keelena“ programm on küllaltki uus distsipliin Rootsi kõrgharidussüsteemis, mida rakendatakse erinevates ülikoolides üle kogu riigi. Tänapäeva Rootsi ühiskonnas on antud kursus väga oluline, sest see puudutab seda, kuidas õpetada mitmekeelseid õpilasi ning kuidas kujundada haridussüsteemi efektiivsemaks nende õpilaste jaoks, kes on multikultuurse taustaga. Võõrkeele õpetamise efektiivsuse seisukohalt on oluline, et õpetaja kombineeriks erinevaid kultuurikäsitusi ja kultuuridevahelisi arusaami. (Johnson, 2007, lk 9) Mooduli maht on 60 ainepunkti ning see sisaldab endast kursusi nii mitmekeelsete laste õpetamise, nende keelekasutuse, rootsi keele kui võõrkeele õpetamise metoodika ja hindamisoskuste, migratsiooni, kultuuri ja kommunikatsiooni kui ka kirjanduse kohta. (Swedish as a Second Language, s.a.)

Rootsi õpetajad võivad antud programmi läbimiseks valida nii pooleaastaste kui ka aastaste programmide vahel ning samuti ühe- või kaheaastaste magistriõpingutesse integreeritud kursuste vahel. Programm on peamiselt seega suunatud inimestele, kes soovivad töötada või juba töötavad mitmekeelsuse ja võõrkeele teemadega erinevates kontekstides. Projekti initsiaator on Göteborgi Ülikool, kes viib seda läbi koostöös Stockholmi ja Lundi Ülikooliga. Kaugõppeprogramm võimaldab antud kursusel osaleda kõigil soovijatel üle kogu riigi. Seega annab kursus „Rootsi keel teise keelena“ paljudele eri piirkondade õpetajatele võimaluse omandada teadmisi, kuidas õpetada erinevast keele- ja kultuurikeskkonnast pärit lapsi.

## 2. Õpetajate kogemused Jönköpings Rydbergsskolan'i näitel

### 2.1 Andmete kogumise ja tõlgendamise meetodite valiku põhjendus

#### 2.1.1 Ülevaade Jönköpings Rydbergsskolan'ist

Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas toimub uusimmigrant-lastede vastuvõtmine Rootsis ning milline on seadusandlus, mis reguleerib nende õpetamist. Magistritööga avatakse Jönköpingis tegutseva Rydbergsskolan'i kohandumisklasside ning toetava keeleõppe programmi olemus. Lisaks riigikeele õpetamise kirjeldamisele on töö autor uurinud intervjuudele toetudes seda, kas ja millises ulatuses on võimaldatud uusimmigrant-lastele emakeeles õppimine ning millised on ka uusimmigrant-lastede abistamiseks loodud tugisüsteemide, -meetmete olemuse ja -isikute kaasamise tagamaad.

Jönköpingis kui suuruselt 10. Rootsi kommunis asub kool, mis on mõeldud neile lastele, kes on äsja Rootsi saabunud ning ei räägi rootsi keelt. Kooli olemust silmas pidades õpivad seal nii uusimmigrant-õpilased, kes on nii pagulas-, põgeniku-, asüülitaotlejataustaga kui ka need õpilased, kes on tulnud Rootsi perekondlikel või vanemate tööst tingitud põhjustel. Rydbergsskolan kui kohandumisklassidest koosnev vastuvõtukool asub Jönköpings ühe kohaliku kooli – Rosendlundsskolan'iga ühes hoones ning mitmete ainete läbiviimine on tavakooli klassidega integreeritud. Rydbergsskolan'is töötab hetkel 13 inimest, neist 5 on pedagoogilise kõrgharidusega õpetajad, lisaks veel eelkooliõpetaja, abiõpetajad, nõustaja ja abipersonal. Koolis õpetatakse lapsi 1.-6. klassini. Korraga võib erinevates klassikomplektides ja rühmades kokku õppida kuni 60 last, kuid see arv varieerub, sest lapsed võivad koolist lahkuda ja klassidega ühineda läbi õppeaasta. (Kvalitetsrednovisning, 2011; Rydbergsskolan..., 2011) Õpilaste Rydbergsskolan'is õppimise pikkus sõltub laste individuaalsetest vajadustest ja arengust. Väikestes gruppides õppivatele lastele on ühine see, et kõik õpilased on rootsi keeles algajad ja immigrant-taustaga.

### 2.1.2 Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess

Töö autori eesmärgiks oli uurida Rootsi saabunud uusimmigrantidest õpilaste õpetamist toetudes Jönköpingis asuva *Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemustele ja hinnangutele ning riiklikule seadusandlusele. Enne empiiriliste andmete kogumist tutvus antud töö autor Rootsi haridussüsteemiga ning kohandumisklasside tööd ja uusimmigrant-lastest õpetamist puudutava seadusandlusega. Autor luges nii Rootsis väljaantud seaduseid ja seadusemuudatusi kui ka erialast kirjandust ja teoreetilisi lähtekohti Rootsi mitmekultuurilise hariduse, kohandumisklasside kontseptsiooni ja uusimmigrant-lastest õpetamise eri valdkondade kohta.

Empiiriliste andmete kogumise ja tõlgendamise protsess koosnes mitmest osast:

I Empiiriliste andmete kogumine, milleks kasutati antud uurimuses avatud (Laherand, 2008, lk 180) kvalitatiivset intervjuud. Intervjuuvestlus võimaldab uurijal kuulda seda, mida inimestel endil on oma elu kohta öelda, millised on nende sõnalised vaated, arvamused, lootused ja unistused. Kvalitatiivne uurimisviis võimaldab maailmast ja kogemustest aru saada subjekti seisukohast vaadatuna. (Kvale, 1996, lk 1, 5) Kvalitatiivsete intervjuude juures uuritakse inime kogemuste mitmekesisust, seejuures püüdes mõista subjektide maailma nende vaateväljast lähtudes ning mõtestatakse lahti nende tähendus. Kvale (*ibid.*) järgi sobib üldise teadmise omandamiseks suunata uurimuse tegemisel tähelepanu mõnele üksikule intensiivsele juhtumile, selle asemel et üritada intervjuude kvantiteedile rõhuda. Uurijat huvitasid õpetajate isiklikud kogemused mitmekultuurilistes kohandumisklassides, mistõttu otsustati juhtumiuuringu kasuks.

Antud töö autor on valinud poolstruktureeritud suulise intervjuuvormi, mis võimaldab intervjuueeritaval olla paindlik küsimuste järjestamisel ja mille abil on hea hiljem informatsiooni kõrvutada ja võrrelda. Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab avatud vastustega intervjuueeritaval arendada enda arvamusi ning viia ka spontaansetele teemat edasiarendavatele küsimustele intervjuueerija poolt. See on iseendast eelis, sest töö autor soovis intervjuudega luua sügavama diskussiooni, kus intervjuueeritud õpetajad avaldaksid oma mõtteid vabalt ehk ilma kontrollielemendita. (Fraenkel, Wallen, 2009; Kvale, 1996) Intervjuude käigus ilmnisid küll õpetajate arvamustes, hinnangutes ja meetodites unikaalsused, aga ka mitmed sarnasused, mis kergendasid tulemuste omavahelist võrdlust ning ka analüüsi teooriaga ühisjoonte leidmist.

## II Intervjuude läbiviimine

Põhiintervjuud viidi läbi nelja *Rydbergsskolan*'i kohandumisklassi õpetajaga. Intervjuud toimusid nendega eelnevalt kokkulepitud ja neile sobival ajal Jönköpings linnas *Rydbergsskolan*'is. Intervjuud viidi läbi 14. jaanuaril 2012. aastal. Keskmiselt oli ühe intervjuu kestvuseks 40-45 minutit, mis lindistati diktofoniga. Sissejuhatavas faasis selgitati intervjuueeritavale uurimisprojekti eesmäärke, anti ettekujutus sellest, kui kaua intervjuu võib aega võtta või lepidi eelnevalt kokku umbkaudses intervjuu kestvuses ning informeeriti intervjuueeritavaid salvestamisest. Samuti selgitati töö konfidentsiaalsuse printsiipe (Kvale, 1996, lk 114) ja lepidi kokku anonüümsuses.

Tagantjärei võib tõdeda, et küsimuste arusaadavuse kontrollimiseks ja keeleliste korrektuuride tegemiseks ehk põhiintervjuude läbiviimise parendamiseks ja uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks oleks kaasa aidanud eelneva pilootintervjuu läbi viimine. Kahjuks aga intervjuudele pandud ajalised piirid (mind saadi vastu võtta vaid ühel nädalapäeval) seda ei võimaldanud. See tõik aga ei pärssinud intervjuu käiku, sest intervjuuküsimused olid üles ehitatud vastavatele dokumentidele, seadustele ja teoreetilisele materjalile ning peale esimest intervjuud oli uurijal vajadusel võimalik mõnele küsimusele suuremat või väiksemat rõhku panna, ilma küsimust ennast eemaldamata või seda muutmata ning olulisi täiendusi tegemata. Intervjuud viidi läbi inglise keeles ning kuna intervjuueeritavateks ja intervjuueerijaks olid inglise keelt võõrkeelena rääkivad isikud, oli väikeste arusaamatuste tekkimisel ja küsimuste tõlkel abiks intervjuueerija keskmine rootsi keele oskus.

## III Intervjuude transkribeerimine

Kõik käesolevas töös kasutatavad intervjuud on transkribeeritud töö autori poolt kasutades Laheranna (2008) raamatus toodud transkriptsioonimärke (lk 282) ajavahemikus jaanuar 2012 - aprill 2012. Ära märgiti need pausid, rõhud ja ebaselged kohad, mida töö autor pidas edasisel analüüsil ja töö seisukohalt vajalikuks. (( )) tähistab analüüsija märkusi; [ ] kattuva kõne algust ja lõppu ning ka ebaselgeid kohti; (.) – lühikest, aga siiski selgesti eristuvat pausi; (2) pikemat pausi, sulgudes sekundid ja alla joonitud koht - rõhutatud kohta.

## IV Intervjuude analüüsimine

Intervjuude analüüsimiseks on kasutatud kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi, mis keskendub keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele ning teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand, 2008, lk 289-291). Kohandumisklasside kontseptsiooni on teistes riikides juba käsitletud ning uuritud, ent töö autori eesmärgiks ei olnud luua uut

teooriat. Pigem oli eesmärgiks lähemalt tundma õppida süsteemi, mida oleks ka uurija koduriigil võimalik kasutada ja vajadusel eeskujuks võtta ning millised on selle praktilise toimimise eelised ja puudused. Ka Laheranna järgi (2008, lk 295) on suunatud sisuanalüüsi plussiks see, et „see võimaldab toetada ja laiendada olemasolevat teooriat“.

Peale intervjuude transkribeerimist, uurimusküsimuste ja teoreetilise materjaliga tutvumist põhjal määratleti analüüsikategooriad. Kategooriad kujunesid järgmisteks: õpetaja ettevalmistus (koolitus+kogemus); kohandumisklassi ülesehitus; kohandumisklassi sisuline tegevus (lapse saabumisest kuni lahkumiseni tavakooli), sealhulgas suhtlus lapsevanematega; emakeele õpetajad abiõpetajad/emakeele õppimise võimalus; õpetamismeetodid, -vahendid (õpetaja praktiline tegevus) rootsi keele teise keelena õpetamisel; raskused ja probleemid õpetajate töös ning kordaminekud ja ootused tulevikuks. Töö analüüsis paigutati teoreetiline materjal vastavusse kategooriatega. Analüüsi juures on autor esitanud vabatõlkes intervjuulõigud ning esitanud töö lisana (Vt. Lisa 2 ) ingliskeelsed originaaltsitaadid.

### 2.1.3 Valimi iseloomustus

Valimi kokkupanemisel pöördus käesoleva uurimuse autor oma endise Jönköpingi Ülikoolis töötava õppejõu poole, kes andis kohaliku vastavate *Rydbergsskolan*'i õpetajate kontaktid. Töö autor võttis 2011. aasta maikuus ühendust *Rydbergsskolan*'i kooli kohandumisklasside juhatajaga, kellega lepidi järgnevate kuude jooksul kokku sobivad ajad kohtumiseks.

Valimisse kuulusid neli *Rydbergsskolan*'i õpetajat, kel kõigil on pikaajaline kogemus töötamaks kohandumisklassis õppivate uusimmigrant-lastega. Kogemus varieerus 6-st 15 aastani. Uurimuses osales üks meesõpetaja ja 3 naisõpetajat. Kui kolm õpetajat oli rootsi päritolu, siis üks õpetaja oli pärit Uus-Meremaalt (Int. D). Selle väljatoomine on oluline seetõttu, et tema kui kunagise lapsimmigrandi kogemused on aidanud tal oma töös uusimmigrant-lapsi paremini mõista. Kuigi algselt oli plaanis intervjuuerida viit õpetajat, oli kahjuks üks õpetaja antud hetkel välislahetuses, mistõttu temaga ühendust ei saadud.

Valimi moodustamise kriteeriumiks oli uusimmigrant-lastede õpetamise, kohandumisklassis töötamise ning „Rootsi keele teise keelena“ programmi järgi õpetamise kogemus. Valimis olevad õpetajad õpetavad kohandumisklassi eri eagruppe ja eri vanuseid ning erinevaid õppeaineid: meesõpetaja 3.-6. klassi õpilastele rootsi keelt ja ühiskonnaõpetust, naisõpetajad nii 1.-3. kui ka 3-6. klassi õpilastele rootsi keelt algõppena, rootsi keelt edasijõudnutele, rootsi

ühiskonna ja kultuuri valdkonna ainet, matemaatikat, kehalist kasvatust ja kauneid kunste (kunst, käsitöö, muusika).

#### 2.1.4 Uurija lugu

Antud teema valikut mõjutas suuresti asjaolu, et töö autorit huvitab väga, kuidas õpetajad aitavad õpilastel kohaneda uue kultuuri- ja keelekeskkonnaga kohaneda. Antud uurimuse autor tundis huvi selle vastu, millised on kohandumisklassi karakteristikud ning millised probleemid antud klassis õpetamisel tõusetuvad. Kui töö autoril peaks endal tulevikus võimalus avanema ühes sellises klassis töötada, saab ta vastavalt analüüsitule rakendada praktikas ise neid strateegiaid ja meetodeid, mida Rootsi *Rydbergsskolan*'i õpetajad on aastate jooksul välja töötanud ja mille efektiivsust ning paikapidavust ka katsetanud.

Teine põhjus just Jönköpingi kui ühe konkreetse Rootsi omavalitsuse valimiseks oli see, et magistritöö kirjutajal avanes võimalus veeta 2008.-2009. aastal Erasmuse programmi raames vahetussemester Jönköpingi Ülikoolis. Rahvusvahelise sotsiaaltöö ja sotsiaapoliitika õppimise käigus puutusin ka esimest korda kokku immigratsiooni, uusimmigrant-lastega ja kohandumisklasside temaatikaga. Ainete "Rootsi sotsiaaltöö ja hoolekandepoliitika rahvusvahelises perspektiivis", "Laste tervishoiuküsimused", "Kultuuridevaheline ja rahvusvaheline kommunikatsioon", "Sotsiaaltöö ja hoolekanne Rootsi riigis" kaudu avanesid töö autorile nii Rootsis kui ka kitsamalt Jönköpingis rakendavate sotsiaalsete garantiide, sotsiaalsüsteemi, heaoluühiskonna meetmete ning nende jõudmise protsessiga seonduv. Antud tööga sooviti teema uurimisel veelgi enam süvitsi minna.

Laheranna (2008, lk 184-185) järgi on intervjuuerija ettevalmistuses kesksel kohal nii aktiivse kuulamise õppimine kui ka paralingvistika, sest see, kuidas öeldakse, on niisama tähtis või tähtsamgi kui öeldu sisu. Seetõttu üritati intervjuude läbiviimisel panna rõhku ümbersõnastamisele ja teistele aktiivse kuulamise meetoditele ning enne intervjuude õppida jälgima oma kehakeelt ning vaikse kuulamise tehnikaid, et kogemata intervjuueritava tekstile vahele ei segataks. Intervjuude läbiviimisel pidas töö autor kinni kokkulepitud ajast, kontrollis tehnilisi vahendeid ja keskendus ülesandele, olles vahetu ja esitades kavandatud küsimused. Samuti üritati vältida intervjuude läbiviimisel intervjuuvälistel teemadel lobisemist, ülemäära sõbralikku või familiaarset olemist.

Intervjuude läbiviimisel kartis töö autor, et kuna kasutatakse siiski õpetajate vaba aega, võivad nad vastamisel tõrksust välja näidata, ent kartused olid alusetud. *Rydbergsskolan*'i

õpetajad olid väga abivalmid ja sõbralikud ning alati kõigile küsimustele vastama. Imetlusväärne oli see, millise innukuse ja hoolega need õpetajad oma tööd teevad ja kui palju nad seda armastavad. Õpetajate sõnul ei kujutaks nad end ette ühtki teist ametit pidamas.

Intervjuu alguses pani töö autor ka enda jaoks paika teadustöö eetilisusega seonduvad küsimused ja punktid. Nii analüüsiti läbi erinevaid eetika aspekte puudutav temaatika, mis antud teemat käsitledes võib ülesse kerkida. Suhtluses intervjuueeritavatega lähtuti konfidentsiaalsuse nõudest, mis tähendab seda, et inimeste kohta kasutatud informatsiooni tohib kasutada vaid teadusliku materjali kogumise ja analüüsimise eesmärgil.

Intervjuueeritavaid informeeriti töö eesmärkidest ja uurimisküsimustest kirjalikes e-mailides ning ka suuliselt intervjuu alguses, sest intervjuueeritav peab saama kindel olla, et tema poolt antud teabega käiakse ümber konfidentsiaalselt. Teine eetika aspekt, millest töö kirjutamisel samuti lähtuti, puudutab otsitud ja kasutatud informatsioonile korrektset viitamist ning allikate kontrollimist. (Brodin, Alin-Akerman, 2000; Kvale, 1996, lk 109-122; Laherand, 2008, lk 177)



### 3. Rootsi kohandumisklassi õpetajate kogemuste analüüs

#### 3.1 Õpetajate ettevalmistus töötamaks uusimmigrantidest õpilastega

Rootsi õpetajad on paarikümne aastaga pidanud omandama vajalikke oskusi ja teadmisi, et toime tulla uusimmigrantide õpetamisega. Õpetajate eesmärgiks on luua hea ja toetav õppekeskkond. Laste intellektuaalsete ja kognitiivsete võimete arendamiseks peavad nad olema teadlikud nii kultuurispetsiifilistest erinevustest kui ka üldistest lapse arengulistest seaduspärasustest. (Hofstede, 1996, viidatud Johnson, 2001, lk 1 j) Neid teadmisi peaks iga õpetaja omandama õpetajakoolituses. Veel kümme aastat tagasi aga puudus Rootsis keskne õpetajakoolituse õppekava, nüüdseks on erinevad ülikoolid oma piirkonna profiilile vastavaid õpetajate ettevalmistuse õppekavasid. (Ericsson, 2002, lk 93)

Jönköpings *Rydbergsskolan*'i kohandumisklasside neli õpetajat on kõik omandanud pedagoogilise kõrghariduse ja saanud vastava ettevalmistuse rootsi keele kui teise keele õpetamise (Vt. ka alapunkti 1.4) valdkonnas. Nad on tavaõpetajatest teadlikumad selle osas, millist rolli mängib keel uusimmigrant-lapse õpetamisel ning saanud ettevalmistuse multikultuurses klassis õpetamiseks. Samuti on neil läbitud õpetajakoolituse, lisakursuste ja isiklike kogemuste najal välja kujunenud oskused, kuidas valida õppematerjale ja õpetamismeetodeid vastavalt õpilaste vajadustele, kohandada neid õpilase keeleoskuse tasemele ning valida materjale, mille kaudu avaneks lapse võimalus väärtustada erinevad keeli ja kultuure.

Õpetajad ise hindavad kursusel „Rootsi keel teise keelena“ saadud teadmisi väga vajalikuks ning soovivad neid kõigile Rootsi koolides töötavatele õpetajatele.

*Jah (.) ma pean seda kursust väga vajalikuks (.) (...) ma olen kindlasti õppinud palju neilt kursustelt. (...) Algul kui ma alustasin (.) ma ei võtnud seda kursust, aga pärast 2-3 aastat ma tundsin, et ma pean rohkem teada saama ja (...). Nüüd ma olen juba kolmel kursusel osalenud siin töötatud aastate jooksul. (...) Ja meie direktorid on aastate jooksul pakkunud meile ka erinevaid lühemaid kursuseid, mis olnud väga kasulikud. (Intervjuu A, edaspidi Int A)*

*Mitte enne töö alustamist, aga siinoldud aja jooksul oleme me kõik omandanud 60 ainepunkti „Rootsi keel teise keelena“ kursustel, kus (.) sa omandad spetsiaalsed oskused selliste laste õpetamiseks, kes ei tea riiki saabudes sõnagi rootsi keeles. (...) See on see, kuidas õpetada õpilasi, kui nad Rootsi tulevad ja kuidas klassis käituda ja see (5) on väga huvitav ja kasulik, ma ütleks. (Intervjuu B, edaspidi Int B)*

*Jah, loomulikult on hea mingit tausta omada. Ma ei ütleks, et ma kõike õpitut kogu aeg kasutan, aga on hea teadmisi omada (6) (...) jah, jah, tegelikult on see nõutud, ma täpselt seaduseid ei tea, aga vanemate õpilaste õpetamiseks on see nõutud ehk selle vanuse jaoks, mida ma õpetan (...) ma arvan, et selle omandamine on eelis (4) absoluutselt. (...). (Intervjuu C, edaspidi Int C)*

Samuti on õpetajate kogemuste põhjal oluline ka kohandumisklassis töötatud aastate arv ja õpetajate omavaheline kogemuste vahetamine. Kogemused laste õpetamise, suunamise, hindamise, arengu jälgimise valdkondades on seega tulnud aastatega ning omavahelises interaktsioonis.

*Ma olen töötanud juba päris pikki aastaid nende lastega, sealhulgas lastega, kes ei oska sõnagi lugeda, kui ta siia saabub (.), me oleme kõik siin kaua olnud. (...) Me oleme ka väga palju õppinud üksteiselt ja eelkõige nendelt emakeele õpetajatelt, kes meid aitavad, (.), need kes on pärit teistest riikidest (Int A)*

*(...) Samas me oleme kolleegidega spetsialiseerunud ka veidi veidi erinevatele teemadele, mis on hea iseenesest. (Int C)*

*Ma töötasin ka tavakoolis aastaid õppekeelest erineva kodukeelega õpilastega. (...) Jah, kogemus tähendab siin töötades vägagi palju. (...) Sa pead ikka süsteemi tundma, (.) sest kui siia tuleb keegi uus ja noor, keegi ebaküps (.), et no, kuidas nad õpetaksid vaid rootsi päritolu õpilasi, siis jah (.), aga siin töötab kogenematule lihtsalt liiga palju faktoreid vastu (...). (Intervjuu D, edaspidi Int D)*

Kohandumisklassis töötavad õpetajad on end antud temaatika osas ka ise ülikoolis või erinevatel kursustel harinud ja sel teemal isegi teadustööd kirjutanud.

*Minu huvi tõttu olen ma ise palju juurde lugenud, (.) ülikoolis erinevaid kursuseid võtnud ja nii edasi. (Int B)*

*(...) ja ma olen erinevate uuringute kohta lugenud. (Int C)*

*Ma viisin ülikoolis kursuseid võttes läbi väikese uuringu, otsisin üles need lapsed, kes aastaid tagasi siin õppisid ja tahtsin teada, kuidas neil nüüd läheb ja kuidas Rootsi tavakoolid nende eest nüüd hoolt kannavad. (Int A)*

Õpetaja hoiakuid ja suhtumisi uusimmigrant-lastete õpetamisse kujundavad ka õpetaja enda kogemused. Erandina võib Rydbergsskolan'i personalist tuua õpetaja, kes ise ei ole Rootsis sündinud. Tema kui kunagise lapsimmigrandi kogemused on aidanud tal oma töös uusimmigrant-lapsi paremini mõista.

*(.) et sa saad natuke õpetajakoolituses ja kui sa omandad 60 punkti „Rootsi keel teise keelena“ kursusel. (4) Ma leian, et see on kasulik (.) ja ma tegin seda, kui ma alustasin õpetamist ja ka oma kogemustega nagu ma ennist mainisin, (.) ma olin alles täiskasvanu, kui ma nii-öelda avastasin, et olen teise kodukeelega inimene (...). aga (.) (( töö)) on olnud väga huvitav ja ma arvan, et ma toon midagi lisa lastele, sest ma näen nendes iseend (3). (Int D)*

Seega õpetajate kogemuste põhjal võib tõdeda, et kohandumisklassis õpetajana töötamiseks on väga oluline praktiliste kogemuste pagas ja ettevalmistus erinevate adaptatsiooniprogrammide osas mitmekeelse hariduse korraldamisel. Samas on oluline nende strateegiate tundmine, mis tagavad pedagoogi valmisoleku töötamaks multikultuurses klassiruumis ja kohandumisklassi õpetaja tahe ja suutlikkus teoreetilisi teadmisi omandada ja tundma õppida. Nende efektiivsel rakendamisel on omakorda väga olulised ka tema omadused – empaatiavõime, suhtlemiskompetents, huumorisoon, analüüsi- ja sünteesioskus, organiseerimisoskus, kannatlikkus ja järjepidevus.

### 3.2 Kohandumisklassi ülesehitus

*Rydbergsskolan*'is õpetatakse lapsi erinevates rühmades 1.-6. klassini (tavaliselt 7.-12. eluaastani) enamasti individuaalprogrammi alusel. Korraga võib koolis õppida väga erinev arv õpilasi, kohati kuni 60 last, ent enamasti varieerub see 20-30 vahel. (Kvalitetsrednovisning, 2011, lk 4) Samuti vaheldub erinevatel aegadel klassiti poiste ja tüdrukute osakaal. Õpilased on erineva vanusega ning Rootsi tulnud eri aegadel. See tähendab, et neile koosõppimise korraldamine on olnud küllaltki keeruline ülesanne, mistõttu on vanuseti ja tasemeti lapsed eri gruppidesse jaotatud. Hetkel on *Rydbergsskolan*'is kaks baasgruppi - 1.-4. klassi vanustele ja 5.-6. klassi õpilastele, kus õpetavad eri ettevalmistuse saanud õpetajad. Vajadusel on aineõpetajatele abiks ka tugiõpetajad.

*Enamus lapsi alustavad siin, kui nad on Rootsis ainult 2-3 nädalat olnud (...) Me jaotame nad erinevatesse gruppidesse (.) enamasti vastavalt nende vanusele (2). Nii et praegu on meil peamiselt õpilased 1.-4. klassini ühes grupis (.). Aga meil ei ole eriti õpilasi (.) 5.-6. klassini (.). Aga see on ka erinev. Mõnikord on meil ainult väiksemad lapsed (.) (...) nii et me peame enda tööd pidevalt ümber organiseerima. (.) Iga aasta, iga kuu, iga nädal isegi on arv erinev. Täna on meil 19 last, 2 tuleb homme (2), ei (3) 21 ((arvutab kõva häälega)) homme 3. (Int A)*

*Ma ei saa sulle keskmist vanust anda, sest see on nii erinev. (...) kuskil 10 inimest klassi kohta tavaliselt (.), aga kui meil on matemaatika või rootsi keel, siis grupid on väiksemad (.) See sõltub nende vajadustest loomulikult (2). (Int B)*

*Kõige suurem number, mis mul on olnud ühes klassis, on 20, aga see oli ka lühikese aja jooksul. See on sellise töö jaoks liiga suur number, ma ütleks. (Int C)*

Kooli personal võtab vastu õpilasi väga erinevatest riikidest üle maailma koheselt peale nende riiki saabumist. Õpetajate kogemustest selgub, et lapsed klassides on väga erineva kultuurilise, keelelise, haridusliku ja perekondliku taustaga. Kui 10 aastat tagasi koosnes

Jönköpingi uusimmigrant-lastest õpilaskontingent enamasti põgenikest, siis tänapäeval on lapsed pärit peamiselt segaabeludest või peredest, kus vanemad on Rootsi tööle tulnud. Segaabelude arvu suurenemist tõestavad ka üleriigilised migratsiooni põhjuste uuringud. (Olwig, 2011, lk 184)

Viimastel aastatel ei ole *Rydbergsskolan*’isse õppima tulnud enam väga palju põgenike lapsi ega peidus ehk dokumenteerimata lapsi. Enamus dokumenteerimata lastest on linna saabudes kvalifitseerunud hoopis gümnaasiumiastme vanusegruppi. (Rydbergsskolan, 2011)

*(...) Eriti alguses kui ma olin uus siin, oli klassides suur põgenike osakaal, peamiselt kristlased, kes põgenesid Saddam Hussein režiimi eest. Siis oli kuskil 2/3 lastest iraagi päritolu. (Int C)*

*Nende taustad on erinevad (.) jah (.) praegu on meil peamiselt lapsed, kelle vanemad on siia tööle tulnud (2) aga paar aastat tagasi olid peamiselt lapsed, kes olid sõja eest põgenenud, nagu näiteks Iraagist või nii (.) põhjused on aastate jooksul varieerinud. (Int A)*

Sarnaseid tendentse ja põhjuseid toovad välja ka teised intervjueritavad.

*See võib varieeruda (2) võib-olla üks vanematest on Rootsi mees, kes võtab välismaa naise, kes omakorda tuleb enda lastega siia (.) Nii et on väga erinevaid põhjusi, miks nad tulevad (2) On ka väga palju riike (.) Vietnam, Tai, Iraak, Iraan, Afganistan, Saksamaa, Island, Süüria (2). Meil on olnud Ameerika Ühendriikidest, Inglismaalt, Indiast, Poolast, Horvaatiast (.) Nii et kõikjalt üle maailma (.) Läti (2) Somaalia oli ka suur grupp. (Int B)*

*Praegu on lapsed palju enam ka rootsi laste moodi, sest nende kodusituatsioon on turvalisem kui enne (.) (...) (.) aga nüüd on ka kõiksugu segaabelusid (.) näiteks vanemad ise on Iraanist ja pere on elanud Inglismaal ja USAs ja siis nad tulevad siia ja lapsed teavad, mida kool endast kujutab, kuidas siin käituda (.) väga mitmekultuursed (.) (...) Iraagist väga enam ei tulda, sest neid saadetakse tagasi enamasti. (Int D)*

Õpetajate kogemuste põhjal võib tõdeda, et kõige parem on eri kultuurilise taustaga laste edasijõudmise ja õpetajate töö tulemuslikkuse seisukohalt õpetada neid väikestes ja heterogeensetes rühmades. Just keeleõpperühmade puhul on oluline, et seal ei oleks korraga õppimas väga palju lapsi. Kooli toimise aja jooksul on laste taust olnud väga erinev. Kohandumisklasside õpetajad peavad olema seega väga tolerantsed ja kohandama oma tegevust ümber laste individuaalsetest taustast tulenevatele vajadustele.

### 3.3 Kohandumisklassi sisuline tegevus

Uusimmigrantide perele pole linna saabudes kohustuslik lapsi *Rydbergsskolan*'isse panna. Jönköpingisse saabuvald laps võib otse õpinguid alustada ka tavakoolis. Selle otsuse teevad eelkõige lapse seaduslikud esindajad (enamasti lapsevanemad) koostöös kohaliku omavalitsuse ja vastava kooli esindajatega. Nii nagu seadus ette näeb, räägitakse kooliga liitumise otsus alati läbi nii õpilaste endi, nende vanemate, kodukoolide (ümbruskonna-, ringkonnakoolide) ning *Rydbergsskolan*'i juhtkonnaga. Koostöös kohaliku Jönköpingsi Migratsiooniametiga ja Immigratsiooni- ja Põgenike Keskusega saadetakse kohealt *Rydbergsskolan*'i vastuvõtule lapsed, kellele on antud elamisluba või kes on taotlemas asüüli. Kooli esindajad kohtuvad seejärel lapse järelevaataja või sugulastega arutamaks võimalusi tema haridustee alustamiseks. Tihti võtab *Rydbergsskolan*'i esindajatega ühendust ka mõne lapse kodukooli esindaja, juhul kui laps seal koolis hakkama ei saa ning vajab seetõttu kohandumisklassi üleviimist. (Rydbergsskolan, 2011). Kooli õppima pääsemine sõltub palju ka vabade kohtade arvust.

*Kõik lapsed saadetakse ikkagi siia, aga on ka väike protsent lapsi, kes lähevad otse tavakooli, aga see on vanemate teha (.). (Int D)*

*Kui immigrandid tulevad meie omavalitsusse, pakutakse neile alati siin kohta. (6). (...) Aga kui neil on vaja siia kauemaks jääda ning kui neil on selleks tugev argument (.), siis nad on meil ka kauemaks jäänud. Aega on võimalik pikendada või lühendada, sõltuvalt erinevatest põhjustest ja olukordadest. (Int C)*

Samuti näevad nii riiklik seadus (Axelsson et al., 2002; Vt ka alapunkti 1.3.3.2) kui ka Jönköpingsi kommuuni haridussuunised (Kvalitetsrednovisning, 2011) ette, et lapsed ei tohiks olla *Rydbergsskolan*'i koolis rohkem kui üks aasta, ent koolis veedetud aeg on õpilaseti erinev. See sõltub peamiselt nende rootsi keele lugemis- ja kirjaoskuse tasemest ja üldisest valmisolekust tavaklassi sisenemiseks. Osa *Rydbergsskolan*'i õpilastest näiteks ei pruugi isegi kahe aastaga riiklikku hindamistaset saavutada, sest nad ei ole omandanud riigikeelt. (Kvalitetsrednovisning, 2011, lk 4-5)

*Mul on olnud õpilasi, kes on olnud siin vaid 4 kuud ja nad on olnud valmis minema tavakooli (2) see on nii individuaalne. (Int A)*

Kohandumisklassis veedetud õpingute eesmärgiks on, et iga laps ja õpilane saaks areneda vastavalt oma eelteadmistele, võimetele, huvidele, tugevuste ja kogemustele. Vastavalt

kohaliku omavalitsuse seadustele on koostöös kooliga vaja välja töötada uusimmigrant-lapse individuaalne arengukava, mis on osa üldisest kommuuni abiplaanist (Vt. ka alapunkti 1.3.3.1). Enne individuaalsete plaanide koostamist peavad õpilased enne õpingute alustamist laskma kontrollida enda tervist, mida korraldab kool ise. Uus õpilane võib seista kooli tulles mitmekordse kohanemisvajaduse ees: keelelise-kultuurilise, sotsiaalse ja füüsilist keskkonda puudutava ees, mistõttu on oluline, et neile pakutaks lisatuge. Kui õpilase vanemad soovivad, et nende laps kohtuks nõustaja, psühholoogi, logopeedi või mõne teise spetsialistiga, aitab koolipersonal vastavate kontaktide leidmisel/loomisel.

*Meil on spetsiaalne tugitiim, kellega saab ühendust võtta ja kes on valmis meid vajadusel välja aitama. (Int B)*

Lapse saabudes peavad õpetajad peamiseks edukuse märgiks turvalise ja mugava keskkonna loomist, mille tarvis koostatakse õpingute alguses talle individuaalne arengu-, õppeplan. Lõimumisplaan koostamises osalevad kooli juhtkonna esindaja, aineõpetajad, laps ja lapsevanem. Individuaalses arenguplaanis sõnastatakse teemad, mida õpitakse ning eeldatavad õpitulemused ja meetodid, kuidas soovitud õpitulemused saavutatakse. Individuaalsete plaanide koostamiseks tuleb välja selgitada õpilaste varasemad akadeemilised teadmised, sealhulgas kaardistada nende varasem koolikogemus. Hindamisvahendite- ja viiside valikul arvestab personal õpilase keeleoskuse tasemega. Plaanis kajastatakse lapse eripärad ja vajadused; ka seda, missuguseid keeli õpilane oskab, milline on tema kultuuriline (koolikultuur) ja poliitiline taust (kas tegu on rahvusvahelise kaitse saajaga või mitte). Kui laps ei oska keelt või vajab uue koolikeskkonnaga kohanemiseks aega, hakkab ta vanema nõusolekul mõnikord õppima klass allpool.

*Ja kui nad tulevad, esimestel päevadel seega, me üritame teha nii, et neil oleks mugav ja turvaline (...) Uude riiki tulek on lapsele alati väga suur ja pingeline muutus, (.) nii et me üritame teha nii, et nad tunneksid end vabalt, me jälgime teatu kindlaid rutiine (3), aga seegi jälle oleneb täpselt sellest riigist, kust nad pärit on. (Int D)*

Seda kinnitab ka

*Esmalt peame tagama selle, et neil oleks siin turvaline. (Int A)*

*Me viime lapse ja tema vanematega läbi intervjuu, kui nad saabuvad ja küsime, kui palju aastaid nad on üldse koolis käinud, mida nad on lugenud, mida nad arvavad raske või kerge olevat, suure hulga küsimusi (.) ja üritame nii saada nii palju teada nende tausta kohta, kui on võimalik. (Int A)*

Vastavalt plaanidele paigutatakse õpilased eri gruppidesse ja ligikaudu aasta jooksul on õpetajate ülesandeks õpetada uusimmigrant-lastele rootsi keelt ja anda õpilastele teadmisi rootsi keele ja kultuuri ning ka teiste ainete kohta. Klassiruumis töötatakse peamiselt lugemis,

kirjutamis- või matemaatiliste oskuste arendamisega, sooritades nii grupi- kui ka individuaalseid ülesandeid. Ka Kutnicku ja Brighi järgi (2007, lk 6, 383-384) tuleks uues koolikeskkonnas kirjaoskust ja arvutusoskust õpetajate pideva suunamise ja jälgimise teel igapäevategevuste hulka integreerida, et areneks laste üldine võimekus.

*Ja me üritame organiseerida gruppe vastavalt nende vanusele ja küpsuseastmele (.) (...) Aga näiteks meil on ka üks tüdruk, kes ise õpib viiendas klassis ja teine tüdruk, kes teises klassis (.) ja nad õpivad tähestikku koos. (Int D)*

Koolipersonal räägib tundides ühtviisi kõigi õpilastega rootsi keelt ning abi pakub ka mitmekeelne tugimeeskond. Koolis õpetatakse peamiselt kõiki kooliaineid peale võõrkeelte, füüsika, keemia ja tehnikateaduse, keskendudes peamiselt ikkagi rootsi keele õpetamisele.

*Loomulikult rootsi keel on väga tähtis, aga me õpetame ka matemaatikat, numbreid (2) (...) ja meil on ka teisi aineid, mitte küll edasijõudnute tasemel, aga me õpetame teadmisi rootsi kultuuri ja ühiskonna kohta (.) seda võib ühiskonnaõpetuseks nimetada, mis aitab neil tavakoolisüsteemiga harjuda, integreeruda paremini. (Int A)*

Õpilaste Rydbergsskolan'is õppimise pikkus sõltub laste individuaalsetest vajadustest. Otsus õpilase kodukooli üleviimise kohta tehakse alati laste vajaduste järgi ning konsulteerides tema vanemate ning vastuvõtva kooliga. Algul viib kooli personal läbi arenguveestluse õpilase vanematega, millele järgneb üleminekuvestlus kodukooli õpetajaskonnaga. Seal räägitakse õpilase üleandmise plaanist ja kooli külastamisest. Mõnikord saavad vanemad õpilased oma kodukoolis (elukohajärgses koolis) õpinguid alustada sellega, et osalevad mõningates praktilistes ainetes, enne kui nad otsustavad lõplikult seal koolis oma õpinguid jätkata.

*Kui nad lahkuvad, lähevad nad [tagasi] oma koduklassi, kas Jönköpingsi või ümbruskonna tavakooli (2) (...) küllaltki tihti on väga raske ennustada, kui kaua võtab aega, et nad jõuaksid sellele tasemele, mil on neid võimalik teise klassi panna.(...) Selle otsuse teeme me (3) koos vanematega (4) see on avatud dialoog õpetajate, vanemate, meie ja tavakooli juhtide vahel. (...) tavakool peaks nad vastu võtma, kui meie arvame, et on aeg. (Int C)*

### 3.3.1 Suhtlus lapsevanemaga

Lapse eduka arengu seisukohalt on esmatähtis õpetajate ja vanemate vaheline koostöö. Suhe vanemaga, sealhulgas vastastikuse koostöö, huvi ja suhtluse eksisteerimine on peamisteks õnnestumise ajenditeks. See, kuidas väärtustatakse kodus haridust, kooli, õpetajaid, peegeldub ka õpilase käitumises ja suhtumises. (Eastmond, 2011, lk 288) Vanemad, kelle lapsed kooli õppima asuvad, on samas õpetajatega suhtlemises erineva kogemusega. Teistsuguse kultuuritaustaga inimeste puhul võib kooli ja kodu koostöö olla raskendatud

erinevate arusaamade ja hoiakute tõttu, (Soll, Palginõmm, 2011, lk 21) sealhulgas ka keelelise barjääri tõttu. Siinkohal kasutatakse tihti tõlkide abi.

*Muidugi on see keeruline, eriti kui nad ei räägi rootsi keelt, aga siis on meil tõlk ka kohal. (Int A)*

*No tavaliselt (2) ((kasutame tõlkide abi)). Aga kui nad ((vanemad)) lihtsalt ilmuvad üks hetk välja (.) ja nad räägivad ainult araabia keelt näiteks (.) siis see on probleem (.), meil ei ole tõlke ruumis (.) ainult muidugi siis, kui kohtume on eelnevalt organiseeritud (.) aga kui vanemad ilmuvad etteteatamata välja või isegi neile helistamine (.) see on probleem (.), eelkõige meeste puhul, naised kasutavad tõlke, aga mehed on küllalt kõrgid (.), eelkõige naisõpetajate suhtlemisega seondult, ma usun, (.) nende kultuurilist eripära arvestades, et see on lihtsalt inimlik. (Int D)*

Takistusteks koostöös lapsevanematega võib vahel õpetajate hinnangust lähtuvalt lisaks keelebarjäärile olla ka lapsevanema tõrksus, osavõtmatus, soovimatus teha koostööd. Rydbergsskolan'i koolis aga peetakse tähtsaks, et arutatakse omavahelistes suhete ja probleemide üle. See aitab koostööd pärssivaid faktoreid vähendada ning lapsevanemaga võimalusel vastutust jagada. Seega on väga oluline, et pedagoog ei vastanduks lapsevanemale, vaid leiaks viise tõhusaks koostööks ning veenaks kõiki lapsega tegelevaid osapooli omavahelise läbisaamise ja koostöötamise efektiivsusest ning osatähtsusest.

Rydbergsskolan'i õpetajad kohtuvad laste vanematega arenguestlustel ning koosolekutel, kui enamaks vajadust pole. Korra poolaastas viivad õpetajad läbi arenguestluste, kus arutatakse õpilase individuaalse arenguplaani ja tugikava täitmise üle. Samuti selgitatakse vanematele nende laste arengu, tulemuste, edasijõudmise kohta ning vaadatakse üle nii õpilase edusammud ja/või tagasilöögid kui ka edasise kasvatustöö sisu. Lapsevanema ja õpetajate vahelised kohtumised pakuvad samuti vanematele infot kooli väärtuste, meetodite ja eesmärkide kohta.

*Meil on need vestlused, mida me peame lapsevanematega korra semestris (.) arenguestlus või nii (.) (...) Ja siis on meil lapsevanematega kohtusaamised korra semestris samuti ja ma ütleks, et lapsevanemad on alati agarad meiega vajadusel ühendust võtma (.) (Int C)*

*Eriti nende laste jaoks, kel on olnud probleeme (2). Me teeme palju ära nende jaoks ning vanemad on samuti tänulikud (2) väga, väga harva nad ei ole tänulikud (.) aga see on teiste põhjuste tõttu. Positiivne kommunikatsioon peredega on eelkõige ikka just keelebarjääri tõttu raske. (Int D)*

Sotsiaalsed suhted mängivad Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, Sattin-Bajaj (2010, lk 545-548) järgi kriitilist rolli uues riigis üldise motivatsiooni säilitamiseks. Perekonnad saavad toetada laste koolitust, hoides kõrgel hariduse väärtust ning luues sellele kindlaid ootusi. Perekonna võimuses on kooli toetada, rõhutades lastele koolis aktsepteeritud



käitumisviise ja tõhustada positiivset suhtumist hariduse omandamisse. Mõnede immigrant-vanemate taust aga soosib traditsioone, mis on seotud äärmuslikult autoritaarse koolisüsteemiga. Samas võivad mõnedel vanematel olla vajaka teadmisest selle kohta, mida neilt oodatakse ja mida nemad vanematena laste abistamiseks ära saavad teha. Seega on oluline, et lapsevanemad oleksid teadlikud antud kooli nõuetest ja võimalustest, hindamispõhimõtetest ja haridusvalikutest.

Laiemas hariduslikus diskursuses nähakse immigrant-vanemaid tihti pigem problemaatilisena – autoritaarsete, mittehuvitatute, alainformeeritute ja keeleoskamatutena. (Dahlstedt, 2009, lk 199-200) Sellise suhtumise vähendamiseks peaks Rootsi õpetaja immigrant-taustaga laste vanematele õpetama rohkem Rootsi normide ja väärtuste kohta ja kaasama teda kooliga seonduvatesse tegevustesse. See muudab stereotüüpset hinnangut immigrant-vanemasse ja lähendab neid „hea vanema“ standardile, kus õpitakse lapsevanemat usaldama ja suunatakse initsiatiivi võtma. Õpetaja peab suhtluses lapsevanemaga olema ka aus ja konkreetne. Lapse lähikeskkonna uurimine olemasolevate ressursside ja riskide leidmiseks ja sidepidamine kooli ja kodu vahel on seega olulised kohustused kohandumisklassis töötava õpetaja töös.

### ***3.4 Õppemeetodid rootsi keel võõrkeelena õpetamisel***

Keel on vahend õppimiseks ja keeleoskus on nii koolikeskkonnas kui ka ühiskonnas toimetulekul väga oluline näitaja. Kõrge keeleoskuse tase võimaldab luua ka sotsiaalseid suhteid ja leida sõpru. Eeldatavasti on hea rootsi keele oskus ka eeltingimuseks edukale integratsioonile. (Bunar, 2010, lk 59) Solli ja Palginõmme (2011, lk 19) järgi selgub erinevate uuringute põhjal, et immigrandid ja õppekeelest erineva emakeelega õppurid jäävad õpitulemustes maha kohalikku päritolu õpilastest (Vt. ka alapunkti 1.3.4). See on ka loomulik, sest teadmiste omandamiseks on vaja õppesisu mõista. Lastele, kelle kodune keel ei ole rootsi keel, tagab Rootsi riik kakskeelse hariduse esimesest kuuenda klassini ning rootsi keele osa õppeprotsessis suureneb järk-järgult. (Ericsson, 2002, lk 90)

Keele arengu seisukohalt vaheldub Jönköpingsi tundides praktiline tegevus teoreetilise õppega. Kõik *Rydbergsskolan*'i õpetajad rõhutavad kogemuse kaudu õppimist, praktiliste võimaluste ärakasutamist ja õuesõpet. Tundide raames kasutatakse õpilaste isiksuste mitmekülgselt arendamiseks väga mitmeid aktiivõppemeetodeid aruteludest, rollimängudest loominguliste väljendusvahenditeni. Samuti on kasutusel palju lihtsustavaid võtteid, nagu

näiteks kooris rääkimist-lugemist ja tähemängude mängimist. Kasutatakse ka piltsõnakaarte nii jutustamiseks, sõnade õppimiseks kui ka skeemide, lühijuttude, -kokkuvõtete koostamist. Räägitakse lugusid, mängitakse situatsioonimänge ja sealhulgas kõneldakse palju ka sellest, kuidas teisi inimesi kohelda ja kuidas õigesti käituda. Õppetöös kasutatakse nii kokakunsti, korraldatakse jalutuskäike, väljasõite, õppereise ja kogukonna külastusi. Erinevate mängude, muusika ja kultuuritegevuste abil areneb õpilaste teadmine rootsi keelest ning annab neile teadmisi rootsi ühiskonna kohta. Õpilased õpivad samuti rootsi traditsioone, aastaagu ja muid erinevaid aspekte, mis aitavad neil paremini mõista Rootsi kooli ja kogukonda.

*Me üritame neile pakkuda erinevaid tegevusi (.) me käime väljas palju ja me räägime palju sellest, mis me teeme ja me koostame tekste oma välitegevuste kohta, võib-olla lähme talvel suusatama ja me üritame teha tegevusi, mida nad kunagi varem teinud pole, näiteks lähme uisutama, nii et me teeme erinevaid asju, mida lapsed tavaliselt Rootsis teevad, nii et nad saaksid vastavate tegevuste kohta ka sõnu õppida (2) Ja me mängime palju, eriti noortemate lastega. (Int A)*

*Me lähme välja ja me räägime, kuidas talvel riietuda ja räägime lumest ja nad saavad seda esimest korda katsuda, lumememme teha, sellest midagi ehitada, sellega mängida (.) see tundub nende jaoks nii palju reaalsemana ja kui kevad tuleb (.), siis lumi sulab ja kõik, mis toimub siis looduses. (Int C)*

*On palju, mida näidata (2). Sa suunad lapse tähelepanu millelegi ja lähed ja välja ja ütled näiteks, see on puu ja see on lill ja see on oks (.) (...) Ja kui laps katsub mõnd konkreetset eset, jääb see talle ka paremini meelde (.), (...) nii et nad saaksid korjata sõnu tegevuse kaudu (.) olles samal ajal ka ise aktiivsed. (Int A)*

*Me üritame kasutada kogemusi, näiteks kui me lähme ekskursioonile, siis me teeme fotosid ja kasutame neid kirjutamisel (2) ja (.) et rääkida, mis on juhtunud. (Int C)*

Kohandumisklasside eesmärgiks on, et õpilane omandaks tavakoolis igapäevaseks hakkama saamiseks vajaliku baassõnavara. Keel on keskne koolihariduse osa ja interaktsioon õpilaste üldise keelelise arengu ja koolipõhiste teadmiste omandamise vahel on tihti väga kompleksne ja keeruline. (Wedin, 2010, lk 219) Teises keeles õppijate spetsiifilised mõistmisraskused on seotud mitmete lingvistiliste aspektidega ja eelkõige piiratud sõnavaraga. Uuringute järgi (Suárez-Orozco et al., 2010, lk 543) võtab teise keele õppimine optimaalselt 5 kuni 7 aastat aega, et omandada põliselanikele võrdväärne keeleoskus. Ka Solli ja Palginõmme (2011, lk 50) järgi sõltub keele omandamise kiirus erinevatest indiviidi ja keskkonna tasandite teguritest. Õpetajate sõnul on ka kohandumisklasside õpilaste keeleline areng indiviiditi väga erinev, mõned omandavad keele kiiremini, teised aeglasemalt. „Siinkohal on oluline silmas pidada, et see, kui tullaakse toime igapäevastes või harjumuspärastes suhtlussituatsioonides, ei pruugi tähendada, et tullaakse valutult toime ka

õppetekstidega ja mõistetakse õpetaja või kaasõpilaste esitust“ (Soll, Palginõmm, 2002, lk 19). Järk-järgulist väikeste osadena baassõnavara õppimist rõhutavad ka õpetajad.

*Alguses näiteks peavad nad alustama kooliga seotud sõnade ära õppimist, nagu näiteks tool ja pliiats ja raamat (.), nad peavad nii-öelda sõnu kokku korjama ja siis me liigume edasi kehaga seotud sõnadeni ja nad õpivad sealt baassõnavara, mis neil vaja võiks minna (...) ja kui nad seda kõike teavad, liiguvad nad edasi järgmisele tasemele, kui nad alustavad lühemate lugude lugemist (2) Meil on erinevad raamatud, ka pildiraamatud ja materjalid, mida ise oleme kokku kogunud ja kokku pannud (2). (Int A)*

Õpetajad kasutavad ise erinevates keeltes sõnadele vastete ja info otsimiseks nii sõnastikke, emakeele õpetajate abi kui ka digitaalmeedia poolt pakutut. Digivahendeid kasutatakse samuti õppevahendina. Erinevad programmid võimaldavad lastel õppida nii baassõnavara pildimaterjale kasutades kui ka edasijõudnutel sõnavara arendada ja ise narratiive luua. Näitena kasutab üks õpetajatest programmi *Photo Story* (Photo Story, 2012), mis võimaldab interaktiivseid võtteid kasutades lastel paremini keelt omandada ja lapse varjatud võimete, anneteni jõuda.

*Sa teed tavalisi pilte (.) ja (.) paned need sinna programmi ja siis saad sinna kõrvale ka teksti lugeda (.) Ja siis võib-olla nad saavad enda kodust ja perest, sõpradest pilte teha ning nende kohta jutte rääkida, et kes need inimesed pildil on, mis neile meeldib jne (.) Aga see on päris suur hulk tööd ja arvutid peavad ka korralikult töötama ((naerab)). Aga see on tõeliselt rahuldustpakkuv (Int D)*

*Ja teiseks variandiks arvutiga on see, et nad peavad mõtlema, kes nad tulevikus tahavad olla ja nad peavad selle kohta järele uurima (.) see on vahend kasutamaks seda, mis lapses endas sees peidus on ja see on üks raskemaid asju klassis (.) saada teada, kes see isik tema sees tegelikult on. (Int D)*

Kohandumisklassi õpetajad on saanud vastava ettevalmistuse rootsi keele kui teise keele õpetamise osas ning on tavaõpetajatest ehk teadlikumad sellest, millist osa mängib keel uusimmigrant-lapse arengus ja selle toetamisel. Võrreldes tavaklassidega kasutatakse kohandumisklassides enam *turn & talk* metoodikat, mis võimaldab esitada teistele küsimusi mingi teatud info kohta ning teistel talle lühikese perioodi aja jooksul vastata. Kasutatakse ka palju konkreetseid narratiive ja illustreerivaid kirjeldusi ja samas vähe pikki monolooge ja laialivalguvaid mõtteid. Rõhku pannakse individuaalsele suhtlemisele ja sõnavara arendamise eesmärgil mõtete väljendamisega jutustuste kaudu. Nii saavad õpilased võimalusi arendada suuremaid tekste ning harjutada oma keeleoskust. Jutustuste kaudu räägivad õpilased ka oma elukogemustest ja emotsioonidest, mida nad tunnevad uude kohta kolides.

Rootsi keele õpetamisel rõhutavad kõik õpetajad, et väga oluline on materjali edastamisel aeglane tempo ja pidev kordamine, rahuliku ja vaikse keskkonna olemasolu, kus esineks vähe disruptiivset käitumist ja distsipliiniprobleeme. Käitumisprobleeme tingib siinkohal peamiselt

keelebarjäär, sest võõrkeelsel lapsel on raske end teistele arusaadavaks teha. Seetõttu on õpetajate sõnul tähtis olla kannatlik, kasutada palju kordamist, suunata õpilase tähelepanu vajalikule ning rõhuda tolerantsile ja teineteist arvestavale suhtumisele. Mõned *Rydbergsskolan*'i õpetajate ennetavad võtted kohatu käitumise vähendamiseks on järgmised: õpetajad söövad kõik koos õpilastega koolisööklas, õpetajad hoiavad lastel silma peal vahetundidel mänguväljakul, koolikappide ja riietusruumide juures ning õpilastele rõhutatakse pidevalt kindlalt paika pandud reegleid.

*Ma üritan olla struktureeritud ja pedagoogiline (.) Ja ma üritan teha asjad neile nii arusaadavaks kui võimalik ja samuti, mitte kiirustades ja loomulikult korrates, korrates, korrates. Kordamine on kogu teadmise ema, nagu öeldakse. (Int C)*

*Me rõhutame seda, kuidas peab ja kuidas tohib ning selgitame reeglite vajalikkust. (.) Ja üritame ikka silma peal hoida kõikjal. (Int B)*

Kui laps ei oska end üheski keeles väljendada, võivad frustratsioonist tingituna esineda tal seega erinevaid käitumisprobleeme. Mitmekeelses keskkonnas õppivad lapsed ei pruugi ka materjali omandada või seda tõlgendada täpselt nii, nagu neilt on oodatud.

Mitmetimõistetavusi võib esile kutsuda nende varasem seotus teistsuguse keskkonnaga.

Lapsed tulevad riikidest, kus ümbritsev looduslik keskkond ja olme on Rootsist erinev.

*Ta on siin ilma et ta oskaks palju kaasa rääkida (.) ja see võtab õpilase jaoks ka kauem aega ja (8) hmmm see on raske (2). (Int B)*

*Nii et kui sa küsid testis näiteks, et nad peaksid kirjutama loo Rootsi mägedest (.), siis nad ei pruugi teadagi midagi mägedest (.) nad ei pruugi teada, mis asi mägi ongi (.) Nii et sa pead alustama põhitõdedest. (Int D)*

Samas on õpetajate sõnul väga tähtis, et õpetajatel oleksid kõigi õpilaste suhtes kõrged ootused. Õpetaja kohustuseks on luua atmosfäär, kus õpilane ei kardaks esitada küsimusi ning tal tekiks vajadus või soov rootsi keeles rääkida. Samas on tähtis ka turvatunne, õpilane ei tohiks karta keelt kasutada ja tunnistada seda, et ta ei mõista üht või teist teemat.

*Ja kui head küsimused tõusetuvad, kasuta neid! (3) Ma mõtlen, et mõnikord nad arvavad, et nad saavad sõnast aru, aga selle tähendus on veidike vale, aga kui nad üritavad arvata ja on enamvähem õigel teel ning mõtlevad loogiliselt, siis juba see on hea mõtlemine (3). See suurendab nende enesekindlust. (Int C)*

Isegi kui õpetaja ei oska õpilase keelt, peaks ta andma mõista, et lapse jutt teda väga huvitab. Õpetajad aitavad lausete alguse ja lõppudega, pakuvad välja otsitud sõnu, toetavad küsimustega ja julgustava, aktsepteeriva kehakeelega. Seega kui õpetaja loob lastega positiivseid suhteid, õpetab neile uusi käitumisviise, sotsiaalseid toimetulekuoskusi ja

emotsioonide kontrollimise meetodeid, funktsioneerides ise positiivse eeskujuna, on tal seekaudu võimalik kohandumisklassis luua sõbralik ja toetava keskkond.

*Ainult ole rahulik ja suhtle nendega (.) ja kasuta oma keha keelt ning räägi kogu aeg ning nad tulevad sinuga kaasa (.), eriti nooremad lapsed, aga isegi vanemad. (Int D)*

Õpetajate kogemuse põhjal võib tõdeda, et uusimmigrant-lapsi tuleb usaldada, sest usaldusliku suhte loomine on kogu töö toimimise efektiivsuse aluseks. Õpilastele meeldib, kui õpetaja selgitab asju lihtsamalt, tõlgib arusaamatuid sõnu-väljendeid, töötab koos temaga ja aitab lahendada konflikte klassikaaslastega. Keele õpetamisel on tähtis ka kindlate reeglite selgitamine, adekvaatne reageerimine, laste kutsumine tolerantsele kaasõpilaste suhtes ja rõhmine sellele, et oleme kõik erinevad, meil kõigil on erinevad omadused ja kõik on andekad eri valdkondades. „Iga laps on unikaalne individ.“ (Int B).

### 3.4 Emakeele õpetamine

Hofstede järgi (1997, viidatud Johnson, 2007, lk 34 j) on keel vahend õppimiseks. Nii võõrkeelse lapse arengu, identiteedi arengu kui ka eri kultuuripärandite elushoidmise seisukohalt on väga tähtis, et ta oskaks hästi oma kodukeelt. Sisserändajatele on keeleõpe tähtis eelkõige ühiskondlikku ellu lõimumise seisukohalt. Emakeelel on lapse arengus väga oluline roll. See annab turvatunde, kuuluvustunde ja hea põhja lapsele, et õppida rootsi keelt ja mõnda teist keelt. Osavõtlikkus edendab soodsat keele ja identiteedi ning kultuurikompetentsi ja on hea kooliedukusele. (Lääne et al., 2010) Emakeeles omandatud lugemisoskus kandub üle ka teise keelde. Kui kool toetab lapse õigust kasutada oma keelt, näitab ta positiivset suhtumist lapse „teistsugusesse“ keelde ja toetab ta nii last, lapse kodu, perekonda kui ka päritolu. Nii aitab kool säilitada lapse enesekindlust ja –väärikust. (Kiik, 2010) Sama mõtet väljendasid ka intervjuueeritud õpetajad.

*Ilma emakeele baasita nad lihtsalt ei saa paljust aru (.) (...) No kuidas sa seletad mõisteid 'topelt' või 'pool' lapsele, kel pole töötavat keelt (.) (...) Uuringud on peamiselt ka nendest lastest, kes saavad kodukeele õpet (.) ja isegi kui nad ei taha sinna minna (.) kui nad on saanud seda terve nende üldhariduse aja (.), on nad ((paralleelselt kodukeelt ja rootsi keelt õppinuna)) keeletasemelt sama head kui rootslased (.). Nii et see on oluline nende identiteedi jaoks. (Int D)*

Üldharidusliku kooli õppekava järgi on eesmärgiks omandada võrdselt emakeel ja rootsi keel. Erinevate keelte õpetajad aitavad õpilasi kord nädalas järeleaitamistundides

(studiehandledning). Samuti aitavad nad kohandumisklassiõpetajatel suhelda lapsevanematega ning pakuvad ametlikel kohtumistel vajadusel tõlkeabi.

*Jah (.) esimesel aastal kui nad meiega siin on (.) enamik lapsi ei õpi siin oma keelt (.), aga pärast seda on neil õigus seda kodukoolides (.) teha. Aga see peab olema klass, mis koosneb vähemalt 5 lapsest, nii et kui sa oled kummalisest riigist ja räägid kummalist keelt (.) Eestist näiteks ((naerab)), siis (...) konkreetse õpetaja leidmine on raske. (...) Iga keele kohta meil õpetajaid leida pole võimalik (.) aga näiteks õpetaja, kes räägib araabia keelt (2) ja tuleb neljaks tunniks igal nädalal ja me üritame teistega tema jaoks enne materjali valmis koguda, millega lastel abi peaks vaja minema (.) nii et ta saaks aidata, tõlkida ja selgitada. (Int A)*

*Igal lapsel on siis üks või kaks korda nädalaski võimalus õppida ja rääkida koolis ka oma keeles (.) ained üle vaadata (4) nad on väga õnnelikud, kui saavad oma keeles rääkida ja küsimusi küsida. (Int B)*

Hetkel on Jönköpingsi regioonis kasutusel üle 50 erineva keele ning Rydbergsskolan'il on aastate jooksul võimalus olnud organiseerida keeleõpet 30 erinevas keeles. Peamised kodukeele grupid on olnud araabia-, assüüria-, somaalia-, bosnia- ja inglisekeelsed. (Rydbergsskolan, 2011) Küll aga on nende laste arv Jönköpingis, kes on kodukeelt õppida soovinud, viimasel ajal vähenenud. (Kvalitetsrednovising, 2011, lk 4) Kuigi Rydbergsskolan'is ametlikult emakeele õppimist kooliprogrammis ja tunnikavas ei ole, peab vajadusel ja viie soovija olemasolu korral see lastele kohaliku omavalitsuse poolt võimaldatama.

*Aga me võimaldame ruume ja anname võimaluse, kui on piisavalt inimesi, kes seda õppida tahavad [neil on see kõigis teistes tavakoolides võimaldatud]. Täna näiteks tulevad kõik tai lapsed ümbruskonnast siia kokku (2) terve klass tai lapsi ja tai õpetaja tuleb ka siia. (.)(...) Kõigile seega võimaldatakse seda, aga see on vanemate otsustada, kas nad soovivad, et nende lapsed õpiks rohkem või mitte. (Int A)*

*See on väga hea ja lapsed on positiivselt meelestatud (.) isegi kui see on õhtul (.) (Int D)*

Kohalik omavalitsus peab emakeele õppimise jaoks ka ressursid võimaldama.

*Jah, omavalitsus annab pärast ka vastuvõtjakoolile selleks raha, et (3) oleks võimalik kedagi palgata, kes spetsiaalselt nende lastega töötaks“. (Int B)*

*Ja kui laps sinna ((tavakooli)) saadetakse, läheb emakeele õpetaja temaga samuti sinna kaasa (2) mõned nendest külastavad nädala jooksul 21 kooli (2). (Int D)*

Õpetajate kogemuste järgi sooviksid nad tegelikult, et omavalitsus ka nende koolis antud võimaluse tagamist suurendaks ning selleks nii rahalist kui ka inimressurssi võimaldaks. Samas on õpetajate sõnul aastatega sobilike õpetajate leidmine ja nende koolis hoidmine muutunud keerulisemaks.

*Ma arvan, et on kahetsusväärne, et nad ei saa seda võimalust tegelikult meiega siin kohe algusest (2) ressursipuudus (3) ma arvan, et põhjus on ainult majanduslik, sest ma arvan, et kõiksugu uurimused kinnitavad seda, et hea emakeele oskus on väga hea rootsi keele õppimiseks (3). (Int C)*

*Enne oli meil rohkem ressursse selleks (.), näiteks mees, kes rääkis assüüria ja araabia keelt, mis olid kõige levinumad keeled laste seas ja ta oli meiega siin kogu õppeaja (.) (...) Sellest oli palju kasu. (Int D)*

Kuigi kohandumisklassi õpetajad ja kodukeele õpetajad teevad palju koostööd, et vältida arusaamatusi ning aidata lapsi nende õppetöös, peaks Jönköpingi haridusosakonna nägemuse järgi tulevikus koostööd veelgi suurendama. Samuti tuleks tõhustada emakeele õpetajate omavahelist koostöövõrgustikku. Õpetajad peaksid korra semestris koos kohandumisklasside õpetajatega läbi viima planeeritud sessioone ja vestluse õpilaste tulemuste ja arengu osas, eelkõige lugemisoskuste kindlakstegemisel. (Likabehandlingsplan 2011/2012) Emakeele õpetajad ise sooviksid arendada koostööd vanematega ning pakkuda ka neile kodukeele õppimise võimalust, nii et nad oleksid suutelised ka lastele paremat keelelist tuge ja eeskuju pakkuma.

### **3.5 Raskused, probleemid kohandumisklassi õpetajate töös**

Õpetajate kogemuste põhjal võib välja tuua mitmeid raskusi, mis nende töös ette võivad tulla. Ühe suurima probleemkohana toovad nad välja niinimetatud „hiliste saabujate“ grupi. Selle moodustavad uusimmigrant-lapsed, kes on Rootsi saabudes juba 10-11 aastased või vanemad, ent samas puudub neil tihti varasem korrapärane koolikogemus. Seetõttu on neil suured õppimisraskused, sealhulgas halb lugemis- ja kirjaoskus. Vanemaid lapsi, kes on arengus veidi eakaaslastest maas, tuleb seetõttu tihti ka nooremate gruppidega kokku panna, mis tekitab tihti ka grupisiseseid konflikte ja distsipliinirikkumisi ning madaldab nende enesehinnangut.

*Kogu aeg peab uute tingimustega harjuma. Hetkel on kahe grupiga lootusetu seis. Lapsed, kes on neljandas klassis, on väga endast väljas, sest esimese klassi omad õpivad ka nendega ühes klassis (.) (Int D)*

*Meil on praegu õpilane, kes on 12-aastane ja on käinud koolis ((koduriigis)) vaid ühe aasta (.) see on väga raske. (Int B)*

*Muidugi nad võivad osata lugeda ja kirjutada, aga neil ei ole arusaama, mida kool iseendast tähendab (.) kuidas siin käituda, nad ei hooma, mida meie neilt ootame ja mida me soovime, et nad teeksid (.) nad saavad rääkida teiste lastega, aga on väga raske panna neid*

*mõistma, et nad ei suuda (.) jõuda nii kiirelt samale tasemele kui nende eakaaslastest sõbrad ja tihti ei käitu nad hästi (.) ja ma mõistan seda, sest see on vaid seetõttu, et nad tunnevad, et nad ei sobi kuhugi ja samas on tegu ka raske vanusega. (Int A)*

Õpetajad toovad murekohana välja ka keelebarjäärist ja kultuurilisest taustast tulenevad raskused.

*Näiteks kui nad tulevad Taimaalt või araabia keelt kõnelevatest riikidest, ei pruugi nad teada meie tähestikkugi. (Int B)*

*Meil on olnud lapsi, kes on saabunud riiki ilma vanemateta (4) jah (3) see võib olla raske nende taustaga (.) mitmetel kordadel on need lapsed, kes on sõja tõttu siia põgenenud, nii õnnelikud olnud, kui saavad kooli minna (.) isegi kui vanemad on kodus väga kurvad. (Int B)*

*Näiteks need, kes on Iraagist, saavad omavahel räägitud, aga mõnikord tekivad nende vahel konfliktid ja meie ei saa neist aru (2) ja mõnikord tekivad konfliktid suhtlusprobleemide tõttu, mis tekitavad frustratsiooni, seda eelkõige õpilastel (2). (Int C)*

Kultuuri ja usuga seonduvad probleeme on esile kerkinud veelgi.

*Näiteks kui kuuskümmend protsenti klassist on Somaaliast ja teine pool Iraagist, esineb palju kaklusi ja tõrjutust, (.) aga samas kui sul on segu kõigist (.), lapsed ikka kaklevad, aga nad samas ka suhtlevad teineteisega eri viisidel, sest nad lihtsalt on selleks sunnitud. (Int D)*

Uusimmigrant-õpilased, kes võivad olla üle elanud psühholoogilisi traumasid ja kelle haridustee on olnud lünklik, sest nende vanemad on näiteks kartnud lapsi kooli lubada ning kes peavad harjuma uute nõuete ja kommetega, vajavad erilist tähelepanu. (Wallin, Ahlström, 2005, lk 130)

*Mõned neist on traumatiseeritud, kes on käinud läbi sõjast ja kogenud hirmsaid sündmusi. (Int C)*

Seega võib nende õpetamine ka rohkem aega võtta. Uusimmigrant-õpilastel ei ole uues keskkonnas tihti ka kerge sõpru leida ning üksiolek mõjutab motivatsiooni ja õpitahet. Ebapiisav keeleoskus võib tekitada ka ebakindlust ja endassesulgumist. (Soll, Palginõmm, 2011, lk 20) Õpetajad üritavad siinkohal sulandumise kiirendamiseks soodustada eakaaslaste vahel kontaktide loomist.

Õpetajad tõid probleemkohana välja ka selle, et pärast uusimmigrant-lapse *Rydbergsskolan*'ist lahkumist ei ole neil enam aega, et laste edasist käekäiku jälgida.

*Aga pärast me ei tea enam palju nende kohta ja sellest on kahju, sest siis me saaksime teada, mida me oleksime saanud ja võinud teha teisiti. (Int A)*

Samas tuuakse probleemina välja ka tavakoolide õpetajate suutmatust ja tahtmatust uusimmigrant-lapsi mõista, nende kogemusi ja vajadusi hinnata, kui lapsed on kord tavakooli



õppima suunatud. Õpetaja, kes uuris ülikooli õpingute käigus laste käekäiku peale nende koolist lahkumist kirjeldab, et

*kahjuks ei olnud tulemused nii head, olukord oli päris kurb (.), sest mitte kõik õpetajad tavakoolides ei oma teadmisi selle kohta, kuidas õppida ja õpetada õppekeelest erineva kodukeelega last ja kuidas toimub võõrkeeles ka teiste keelte õppimine. (...) Ja tihti nad ei mõista seda, et võib-olla on õpilane mitmete aastate materjali väga lühikese aja jooksul omandanud (.) võib-olla nad ei näe seda. (Int A)*

Tavakoolide õpetajatel vastavate teadmiste puudumist ja oskamatust immigrant-taustaga lapsega suhelda toovad välja ka teised õpetajad.

*Nad ei pruugi teada, kui kaua võtab aega uue keele õppimine (.) ja sa muutud laste pärast väga kurvaks. (Int B)*

*Nii et nad ei tea, kuidas immigrant-lapsed reageerida võiksid (.) ja peaaegu kõik, mida Rootsi koolides praegu tehakse, on suunatud ju ikkagi rootsi päritolu lastele (.) (Int D)*

Raskuste ületamiseks ja probleemide vältimiseks sooviksid õpetajad, et omavalitsusest neid rohkem toetataks nii ressursside leidmisel kui ka annaksid rohkem positiivset tagasisidet. Samuti rõhutatakse seda, et hinnangute tegemisel ja kooli tulemuste kohta analüüside tegemisel arvestataks rohkem ka kohandumisklasside õpetajate poolse informatsiooniga laste individuaalsete eripärade ja arengute kohta.

*Kui omavalitsuse ametnikud siia tulevad, ei ole neil tegelikult õrna aimugi, kus me alustasime (.) (...) nad on võib-olla andnud meile kindlad eesmärgid, aga kui nad isegi ei tea, milline oli stardipunkt mõne lapsega (.) nad ei ole samuti andnud meile vajalikku raha ja aega ja ressursse, see ei ole kerge, ma arvan. (Int A)*

2006. aastal pandi kool korraks kinni, sest sel aastal ei olnud piisavalt lapsi, kes oleksid soovinud kohandumisklassis õppida. Sel perioodil saadeti mitmed Rydbergsskolan'i õpetajad teistesse koolidesse õpetama. Veidi hiljem aga kool jälle avati, tööle võeti uued noored õpetajad ning teised pedagoogid kutsuti tagasi poole õppeaasta pealt. See tekitas õpetajates ebakindlust ja vastumeelsust.

*Peaks olema kindel arv kogemusega õpetajaid, kes on nii-öelda süsteemi lukustatud ja kes on alati olemas (.), aga seda saada on väga, väga keeruline. (...) Ja tihti on uued need, kes on äsja õpetajakolledži lõpetanud ja kel ei ole vastavaid ainepunkte, tead, seda kursust (.) („Rootsi keel teise keelena“) ja kui nad alustavad tööd, on nad totaalselt hirmunud ja segaduses (.) ja see on päris riskantne seega. (Int D)*

Siinkohal rõhutavad eranditult kõik intervjuueeritavad õpetajad, et kõik rootsi haridussüsteemis töötavad õpetajad peaksid kohustuslikus korras omandama „Rootsi keel teise keelena“ mooduli. See aitab õpetajal saada teadlikuks mitmekultuurilise ja –keelses toimuvatest tendentsidest, paremini teise kultuuri- ja keeletaustaga õpilasi mõista, nendega

suhelda ning seekaudu ka laste arengut positiivselt toetada. Samuti tuleks laste edasise akadeemilise ja keelelise arengu parendamiseks veelgi tõhustada suhtlust ja koostööd lapsi vastuvõtivate tavakoolidega.

*Ma soovin, et oleks seadus, mis ütleks, et iga õpetaja ja direktor peaks omandama piisavalt teadmisi integratsioonist, rootsi keele õpetamisest õppekeelest erineva kodukeelega lapsele, kultuuridevahelises õppes jne (.) eriti kui nad töötavad immigrant-lastega (.) see on minu unistus ((naerab)). (Int A)*

### 3.6 Kohandumisklassi õpetajad oma töö kordaminekutest

Erandidult kõik õpetajad leiavad, et kohandumisklass on uusimmigrant-lastele sobivaim koht selleks, et uude riiki saabununa algteadmised rootsi keele ja kultuuri kohta saada ning paremini integreeruda. Kohandumisklassid muudavad kergemaks ka ülemineku tavaklassi.

*Ma arvan, et nende kohene tavaklassi panek, kus nad peaksid rootsi keele rääkijatega koos õpinguid alustama ja järgima võrdväärselt kõike seda, mida teised klassis teevad, see oleks loomulikult uusimmigrant-lapsele väga raske. (Int C)*

*Ma arvan, et see on väga hea, et selline kohandumisklass siin on (.) nad saavad esimese tõuke keele kiiremaks õppimiseks ja paremaks ühiskonda integreerumiseks (3) ja me oleme väga mõistvad kõige selle osas, mis neile uus on (.), mitte ainult keele, vaid ka toidu, ilma, ühiskondliku elu, sõprade leidmise osas (.). Ja siin on rahulik (.) meil on väikesed klassid, 10-12 last klassis, jagatult 4-5 grupis. Aga ma arvan, et enamike jaoks on väga raske alustada tavakoolis, saamata sellist ettevalmistust, nagu meie neile pakume. (Int A)*

*See on inimlikum, ma ütleks, kui nad enne ikka siia tulevad. (Int C)*

2011. aastast asub kool ka tavakooliga (Rosendlundsskolan'iga) ühes hoones, mis võimaldab neil suhelda ka tavaklasside lastega ja vaadata, kuidas nad omavahel vahetundides mängivad. Seekaudu vähendatakse ka isoleerituse tunde tekkimist.

*Varem me olime rohkem isoleeritud, maailma eest kaitstud, aga seda pigem negatiivsel viisil. (Int A)*

Õpetajad leiavad ka, et Rydbergsskolan on paljudele õpilastele turvaliseks pelgupaigaks, kui nende kodus on probleeme. Õpetaja võimuses on sel juhul olla hea eeskuju, toetaja ja juhendaja lapsele, kel ei pruugi elus teisi usaldusväärseid täiskasvanuid olla. Rydbergsskolan'i õpetajad ise hindavad väga oma tööd, sealhulgas nii väikesed kui ka suuri õnnestumisi laste edasiminekus.

*Suured õnnestumised ((naerab)). (2) Kui sa oled kaua aega lapsega töötanud, kes näiteks ei oska lugeda ja me töötame, töötame, töötame ja ikka mitte midagi ei juhtu ja siis äkki laps*

*oskab lugeda (3) ma arvan, et see on suurim õnnestumine ja kõige tähtsam asi, mida me siin ka teeme, sest sõnu võib igapäevaks õppida, aga õppida lugema (.). (Int A)*

Positiivne ja rõõmupakkuv on õpetajale see, kui ta näeb, et ta näeb oma endiste õpilaste positiivset edasiminekut ja seda, et vähene rootsi keele oskus ei ole nendele lastele enam elus edasijõudmisel takistuseks.

*Mõnikord on lihtsalt suurepärane see tunne, kui sa kohtad vanu õpilasi, keda oled varasematel aastatel õpetanud ja isegi (2) kui kohtad neid kesklinnas ja nad tulevad vaid su juurde ja ütlevad tere (3) ja sa kuuled neid rootsi keelt rääkimas ja sa mõtled vau, see on imeline. Ja nad tahavad kontakti ning ei väldi sind. See on esimene asi. (Int C)*

*Mõned lapsed, kes on siia tulnud väga varajases vanuses, räägivad praegu paremat rootsi keelt kui siin sündinud eakaaslased. (Int D)*

Õpetajad leiavad ka, et õpilaste suur innukus ja soov koolis käia ning õppida on nende töö positiivsed näitajad. Võõrkeelses õpilases ei ole kõige kergem motivatsiooni tekitada, seetõttu on väga oluline õpetajate sõnul just turvalise ja positiivse atmosfääri olemasolu.

*Nad tunnevad end koolis vabalt, nad saavad olla siin õnnelikud, naerda (.). kodus on teine keskkond (.). (...) Nii et nad on õnnelikud, et saavad siin üldse õppida (.). nad ütlevad tihti, et nad ei taha vaheajale minna (.). ja tahavad koolis kella viieni olla (.). nad armastavad koolis käimist. (Int B)*

Immigrant-taustaga laste kogemused tavakoolis on palju seotud sellega, milline on avalik arvamus ehk kuidas neid ajakirjanduses või eri diskursustes käsitletakse (Hattam, Every, 2010, lk 409). Kui tavakoolis võib esineda immigrant-taustaga lastesse peamiselt vähese rootsi keele oskuse tõttu halba ja tõrjuvat suhtumist, siis kohandumisklassi saabuvad lapsed alustavad riigis võrdselt positsioonilt ning mõistavad seetõttu teineteist paremini. Erinevatest rahvustest kaasõpilased õpetavad klassis mõistmist, sallivust ning tutvustavad kõigile erinevaid kultuure ja kombeid. Õpetajad rõhutavad samas lastele pidevalt, et kõik on andekad eri valdkondades ning üksteise andeid tuleb tundma õppida.

*Üllatavalt tihti, ma ütleks, töötab meie klassisüsteem hästi (4) lapsed on fantastilised leidmaks uusi sõpru ja uusi viise, kuidas suhelda ilma sõnadeta (4). (Int C)*

*((kohandumisklassi mõju)) on positiivne, muidugi (.). Nagu me võtame vastu lapsi, kes ei oska kasutada kahvlit ja nuga (.). ja kui nad panna klassi või sööklaskegi 25 teise rootsi õpilasega, ainult vaata, kui „lõbus“ ((„ – autori märkus)) see nende jaoks on (2). Siin me teame, mida neilt lastelt oodata (.). ja siin on nad kõik samal tasemel ja sama eesmärgiga (.). – et õppida rootsi keelt ja nad aktsepteerivad teineteist selle pärast. Nad ei võistle siin omavahel. (Int D)*

Kohandumisklassi õpetajate hinnangul on nende töö edukas vaid siis, kui kõik õpetajad oma tööd armastavad ja seda innukusega teevad. Kohandumisklasside efektiivne toimimine

on eelkõige seega nende suurepärase õpetajate vili, kel on tööks mitmekultuurilises ja – keelses klass vajalikud iseloomuomadused ja suur kogemuste pagas olemas, kes suudavad näha igas lapses unikaalset ja andekat isiksust ning on võimelised end antud vallas pidevalt edasi harima.

## Kokkuvõte ja järeldused

Käesolev magistritöö on kirjutatud teemal „**Uusimmigrant-laste õpetamine Rootsis Jönköpings kohandumisklasside näitel**“.

Skandinaavia poolsaare idaosa on üks populaarsemaid immigrantide sihtkohti Põhja-Euroopas. Rootsis leidub koole, kus õpilaskonnast üle poole moodustavad immigrant-taustaga õpilased. Seega ei leidu riigis enam ühtegi haridusasutust, keda mõisted 'uusimmigrant-laps' ja 'multikultuursus' ei puudutaks. Samuti on Rootsi õppekavasse ja haridusseadusandlusesse põimitud multikultuurse hariduse kontseptsioon. Mitmekultuurilise hariduse üks olulisemaid ülesandeid on anda kõigile lastele võimalus hoida ja tugevdada oma päritoluidentiteeti, aidata sinna kõrvale luua riigiidentiteeti ning õpetada toimimist sealses ühiskonnas. Õpilastele, hoolimata nende vanusest, soost, sotsiaalmajanduslikust ja etnilisest taustast tuleb anda teadmised ja oskused, mida läheb vaja ühiskonnas toimetulekuks. Multikultuursuse põhimõtte eeldab ühelt poolt seda, et koolides töötavad mitme erineva rassi ja kultuuritaustaga õpetajad, kes oskavad eeldatavasti ka mitut võõrkeelt. Samuti peavad õpetajad tagama selle, et klassiruumis kasutatavad õppemeetodid, antava kooliõpetuse sisu ja vorm on kooskõlas õpilaste rahvusliku mitmekesisusega.

Mõned Euroopa riigid on pidanud vajalikuks töötada välja spetsiaalseid programme uusimmigrant-lastest vastuvõtuks ja keeleliste oskuste ning akadeemiliste teadmiste arendamiseks. Rootsi on üks neist riikidest, kus on loodud erinevaid organisatsioone ja struktuure, et rahuldada uusimmigrant-lastest vastuvõtuga seonduvad vajadused. Vastuvõtuga seonduvalt tõstatuvad ka mitmed küsimused, mis eeldavad keerulisi otsuseid, nagu näiteks, kas lapsi tuleks panna vastavatesse kohandumisklassidesse, kui kaua nad seal olema peaksid, kuidas peaks olema õpetamine organiseeritud. Teisalt aga kui kohandumisklasside süsteem on juba rakendunud – milline on nende mõju laste keelelisele ja akadeemilisele arengule ning kui kaua võtab aega, mil nad on valmis asuma õppima tavaklassi.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida Rootsi saabunud uusimmigrant-õpilaste õpetamist toetudes Jönköpingis asuva *Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemustele ja hinnangutele ning riiklikule seadusandlusele. Magistritöö on kvalitatiivne juhtumianalüüs, mis koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Kvalitatiivse uurimisviisi kasuks otsustati, sest see võimaldab kohandumisklassi õpetajate arvamuste ja hinnangute kaudu saada kogemuslikku teavet ning võimaldab süüvida antud teemasse sügavuti. Teoreetilises osas anti

dokumentide analüüsile toetudes ülevaade erinevate autorite käsitlestest uusimmigrant-lastest õpetamisel. Samuti käsitleti Rootsi multikultuurse hariduse kontseptsiooni, riiklikke strateegiaid uusimmigrant-lastele õppe korraldamist, sealhulgas kohandumisklasside tööd. Empiirilises osas anti ülevaade *Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemusest. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude teel, mida analüüsiti sisuanalüüsi meetodit kasutades.

Uurimiseesmärgi saavutamiseks püüti leida vastuseid mitmetele uurimisküsimustele. Töö esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas toimub uusimmigrant-lastest vastuvõtmine Rootsis, *Rydbergsskolan*'i kohandumisklasside näitel. Uurimusest järelalus, et *Rydbergsskolan* on Jönköpingis tegutsev spetsiaalselt uusimmigrant-lapsi õpetav haridusinstituut, mille kohandumisklassidel on nii kasvatuslik, integreeriv kui ka õpetuslik ülesanne. Nii teoreetilised allikad (Brendler-Lindquist, Hjern, 2010; Hjern, 2005; Johnson, 2007; Pavlovskaja, 2002, Pettersson, 2001) kui ka uuringus osalenud õpetajad kinnitasid, et kohandumisklassid kujutavad parimat olemasolevat tugisüsteemi. Enamik omavalitsusi Rootsis soovib lapsevanematele koolikohustuse vanuse alla kuuluvad äsja riiki saabunud uusimmigrant-lapsed võimaluse korral kohandumisklassidesse suunata. Otsuse lapse kohandumisklassi paigutamise üle teeb aga tema seaduslik esindaja. Leidub ka piirkondi, kus uusimmigrant-laps alustab õpinguid kohe tavakoolis. Samas selgus uurimusest, et kui õpilane kohe riiki saabudes tavakooli panna, saab ta märkimisväärselt halvemaid tulemusi, võrreldes nende laste ja noortega, kellele on võimaldatud ülemineku- ja kohanemisperiood selleks vastavas kohas.

Töö teine uurimisküsimus puudutas uusimmigrant-lastest õpetamist reguleerivat seadusandlust. Uurimusest järelalus, et uusimmigrant-lastele ja Rootsi päritolu lastele kehtivad hariduse tagamisel samasugused riiklikul tasandil väljatöötatud seadused, regulatsioonid ja riiklik õppekava. Kõik lapsed vanuses 7-17, sealhulgas põgenikud, asüülitaotlejad ja teised uusimmigrant-lapsed omavad baasõigust haridusele. Rootsi omavalitsustele on antud kohustus tagada uusimmigrant-lapsele võimalus õppida tema kodule kõige lähemal asuvas koolis ning täpsustada tema tugiteenuste vajadus. Dokumendianalüüsist selgub, et riiklikud üksused Rootsi Koolide Inspektsioon ja Kooliamet vastutavad uusimmigrant-lastest nii hariduse tagamise järelevalve kui ka üleüldise süsteemi hindamise eest, ent uusimmigrant-lapse vastuvõtmine ja tema õpetamine sõltub eelkõige ikka konkreetse kooli pädevusest.

Magistritöö kolmandaks uurimisküsimuseks oli, milline on Jönköpingi peamise uusimmigrant-lastest tugisüsteemi - *Rydbergsskolan*'i kohandumisklasside eesmärk, ülesehitus ning efektiivsus. Uurimusest järelalus, et kohanemisklasside eesmärgiks on aidata ühe aasta jooksul õpilastel omandada baasoskused rootsi keele ja kultuuri kohta, et nad saaksid hiljem

hakkama nii tavaklassis kui ka ühiskonnas laiemalt. Uusimmigrant-lapsed klassides on väga erineva kultuurilise, keelelise, haridusliku ja perekondliku taustaga. Laste hakkamasaamine ja edasijõudmine sõltub palju nii lapse taustast kui ka koolide käsutuses olevatest ressurssidest ja õpetamise kvaliteedist. Kohandumisklassis kui ülemineku- ja sisseelamisperioodi algul tuleb välisriigist saabuva õpilase puhul saada ülevaade tema varasematest teadmistest ja oskustest, et pakkuda tuge õpilase ea- ja võimetekohaseks edasijõudmiseks. Sisseelamisperioodil on vaja lapse individuaalseid eripärasid arvestades koostada nii lapse individuaalne arengu- ja toetusplaan kui võimaldada tal ka individuaalse õppeplaani järgi õppimist.

Kohandumisklasside töö on suunatud unustatud teadmiste meeldetuletamisele ja akadeemiliste lünkade täitmisele, eelkõige rootsi keele ja ühiskonnakorralduse õpetamise eesmärgiga. Töö tulemuslikkuse seisukohalt õpetatakse lapsi väikestes ja heterogeensetes rühmades. Lapse liikumine kohandumisklassist tavakooli kulgeb õpetajate hinnangute kohaselt ja eri autorite käsitlustest lähtuvalt kõige efektiivsemalt vaid siis, kui see toimub ainehaaval järk-järgult ning kui talle pakutakse hiljem vajalikku tuge ka kodukoolis. Laste akadeemilise ja keelelise arengu parendamiseks on õpetajate sõnul tähtis ka pidev suhtlus ja koostöö vastuvõtivate tavakoolidega.

Kohandumisklasside tõhususe hindamisel kinnitasid uuringus osalenud õpetajad kinnitasid, et kohandumisklassi mõju uusimmigrant-lastele on positiivne ning kergendab nende üleminekut kodukooli tavaklassi. Intervjuudest järeldus, et selleks et kohandumisklassi süsteem eesmärki täidaks, sõltub palju ka õpetaja ettevalmistusest, valmisolekust võõrkeelset last õpetada ja pedagoogi isiksusest. Uuringus osalenud õpetajad kinnitasid, et nad on ise altid end ise kurssi viima klassis olevate õpilaste kultuurilise taustaga. Samuti rõhutati, et kohandumisklassi õpetaja peab olema omandanud teadmised ja põhitõed multikultuurses ja mitmekeelses klassis töötamiseks ning olema tuttav uusimmigrant-lastete õpetamist puudutava seadusandlusega, tugisüsteemidega. Uuritavad kinnitasid, et uusimmigrant-lastega töötav õpetaja peab olema tolerantne, aus ja avatud ning näitama üles valmisolekut suhtlemaks erineva keele ja taustaga inimesega. Teoreetiliste allikate ja õpetajate kinnitusel annab Rootsis eelmainitud temaatika kohta väga hea ettevalmistuse kursus „Rootsi keel teise keelena“.

*Rydbergsskolan*'i õpetajate kogemuste põhjal selgus, et suhtlus kohandumisklassis võib olla väga keeruline ja eeldab õpetajalt empaatiavõimet, kannatlikkust teineteisest arusaamisel, ratsionaalselt arutlusvõimet, loomingulisust, individuaalse lähenemise oskust ja paindlikkust. Õpilasel aitab paremini kohaneda turvalise ja toetava sotsiaalse ja füüsilise keskkonna loomine, kus tal on võimalik tunda, et ta on väärtustatud. Samuti ilmnas, et on väga oluline, et lisaks õpetamise kvaliteedile omaks õpetaja positiivset hoiakut teisest kultuurist pärit laste

võimete suhtes ning suudaks õpilaskontingendi pideva vahetumise tõttu enda tööd ja meetodeid kiirelt reorganiseerida. Isegi kui lapsed on pärit eri kultuuridest, on kõigil samad vajadused mõistmise ja läheduse järele. Lapsed näitavad sarnaselt õnne-, häbi- ja valutunnet, ent nende emotsionaalne väljendusviis võib kultuuriti varieeruda. Seepärast on uurimuses osalenud õpetajate kinnitusel väga oluline, et kohandumisklassi õpetajad teeksid koostööd nii emakeele õpetajate kui ka lapsevanematega.

Magistritöö neljas uurimisküsimus puudutas kohandumisklassi eeliseid ja puuduseid. Uurimusest selgus, et üleminekuklassi eelisteks on väikesed grupid, mis on komplekteeritud vastavalt laste teadmistele ja tasemele. Positiivseks peeti ka seda, et lastel on võimalik õppida individuaalse õppeplaani ja paindliku graafiku järgi. Samuti on eeliseks, et klassides töötavad vastava ettevalmistuse saanud pedagoogid ja psühholoogilist ja meditsiinilist abi pakub ka tugimeeskond. Uusimmigrant-lapse kohandumisklassis õppimise aeg peaks seaduse järgi kestma ühe aasta, ent õpetajate sõnul sõltub see tihti lapse individuaalsest arengust ja valmisolekust suunduda edasi tavaklassi. Kohandumisklassi puudusena toodi välja selle füüsiline eraldatus tavakoolist erinevas hoones, mis võib lastes tekitada segregatsiooni- ja eraldatuse tunnet. Uurimusest järelkus ka, et liialt pikk kohandumisklassis õppimise periood võib samuti kaasa tuua akadeemilise ja keelelise mahajäämuse ning mõjuda samas lapsele isoleerivalt ja integeerumist tõkestavalt.

Magistritöö viimasteks uurimisküsimusteks olid, kuidas toimub kohandumisklassides riigikeele õpetamine rootsi keele teise keelena keeleõppeprogrammi järgi ning millises ulatuses on uusimmigrant-lastele võimaldatud emakeeles õppimine. Uurimusest selgus, et keeleõpe on kohandumisklasside eesmärgist tulenevalt eelkõige ühiskondlikku ellu lõimimise seisukohalt väga tähtis. Peamine rõhk hariduse andmisel on seega riigikeelel, mida õpetatakse rootsi keel teise keelena metoodika alusel. Suurt rõhku pannakse keele õpetamisel aktiivõppemeetoditele, sest laps õpib kõige paremini kogemuse kaudu. Haridusseadusandlikest aktidest lähtuvalt on uusimmigrant-lastel, kes ei räägi rootsi keelt emakeelena, õigus kodukeele õppele. See on tähtis vahend hoidmaks elus lapse kultuuripärandit ja annab vajaliku baasi ka riigikeele õppimisele. Tööst aga järelkus, et aastate jooksul on seda võimalust kasutanud ainult pooled neist, kel sellele ametlikult õigus on. Üheks võimalikuks põhjuseks on, et kodukeele õppimine ei kuulu formaalse õppimise juurde, vaid toimub väljaspool kooliaega. Integreerumise efektiivsus sõltub seega ka palju sellest, kui suur osa lapsevanematest kodukeele õpetamise kasuks või kahjuks otsustab ning milline on emakeele õpetamise programmide ja õpetajate üldine tase. Õpetajate kinnitusel on nende ülesandeks leida kompromiss riigikeele õpetamise ja kodukeele arendamise vahel. Õpetajad leiavad, et



nende kohus on pakkuda uusimmigrant-lastele tuge riigikeele omandamisel, aga samas ka motiveerida neid õppima oma kodukeelt.

Viimaste aastakümnete jooksul on ka Eesti koolidel tekkinud esimesed kogemused uusimmigrantide lastega, kes on äsja riiki saabunud ning ei valda kooli õppekeelt. Aina enam on vaja seega ka Eesti kontekstis kõnelda multikultuursusest hariduses. Teiste Euroopa riikidega võrreldes on siia saabunud uusimmigrant-lapsi aga võrdlemisi vähe. Samas on erineva emakeele ja kultuuritaustaga laste õpetamisel venekeelse elanikkonna puhul Eestis üsna pikaajaline kogemus, mis on väärtuslik ja kasulik ka uusimmigrant-lastega ja noorukite õpetamisel. Eesti koolides kasutatakse küll uusimmigrant-lastega toetamisel individuaalsete õppeplaanide rakendamist ning kohaldatakse ka kohandumisklassi kontseptsiooni, ent võrreldes Rootsiga on Eesti koolidel vähe uusimmigrant-lastega tegelemise kogemusi. Seetõttu ei ole see teema siin veel nii aktuaalne kui Rootsis. Samuti ei sisalda õpetajakoolitus detailset ja süsteemset ettevalmistust tööks uusimmigrant-lastega.

Rahvusvaheliste saavutusuuringute tulemustest ilmneb, et enamikus riikides on uusimmigrant-lastega ehk õpilastega, kelle vanemad ei ole sündinud asukohamaal, testide tulemused nõrgemad kui põhirahvusest laste tulemused. Uurimuses osalenud õpetajate kogemustele ja teoreetilisele materjalile toetudes võib siinkohal olulisteks laste õpiedu ja arengut mõjutavateks teguriteks pidada kvaliteetse ja võrdväärse hariduse võimaldamist. Samuti on oluline, et nii võõrkeele kui ka kodukeele õpetajad oleksid motiveeritud, hea erialase ettevalmistusega ja koostööaltid. Lapse kiiremale integreerumisele aitab kaasa nii efektiivsete tugisüsteemide olemasolu kui ka vanemate suutlikkus oma laste akadeemilist ja keelelist arengut toetada. Eestil on sisseerandajate arvu suurenemisel võimalus Rootsilt õppida nii kohandumisklassi kontseptsiooni kui ka keeleõppeprogrammide tõhustamise osas. Samas on mõlemas riigis vajalik veelgi põhjalikum nii pedagoogide, omavalitsuste töötajate kui ka laiemal üldsusel teavitamine integratsioonipoliitika, uusimmigrant-lastega õpetamise, nendega seonduva õigusliku raamistiku ja mitmekeelsuse valdkondades.

Antud magistritööle seadis uusimmigrant-lastega teematika käsitlemisel piirangu see, et teema uurimisel kajastati töö empiirilises osas vaid kohandumisklasside õpetajate kogemusi. Tegelikult sõltub uusimmigrantide kohanemine paljude lülide koostööst. Seetõttu oluks kasulik uurida ka omavalitsusametnike ja tavaklassiõpetajate hinnanguid tegevusele selles koostöövõrgustikus. Teema põhjalikumaks avamiseks tulevikus peaks kohandumisklasside kontseptsiooni tulemuslikkust, eeliseid ja puuduseid uurima nii õpilaste kui ka lapsevanemate seisukohalt. Samuti võiks järgmiste uuringute teematika laieneda kohandumisklassides

õppimise mõju ja tõhususe hindamisele uusimmigrant-laste edasisele toimetulekule ja integratsioonile.

**Märksõnad:** multikultuurne haridus, uusimmigrant-laste õpetamine, Rootsi haridussüsteem, kohandumisklass, kohandumisklassis õpetamine

## Summary

The subject of this Master's Thesis is: „**Teaching new immigrant children in Sweden on the example of Jönköping reception classes.**“

In contemporary Europe, most countries are to varying degrees feeling the effect of increased influx of migration as a consequence of different armed conflicts and economical reasons as part of globalisation. Further abroad, migration has become a global issue for many nations giving rise to many problems that this complicated situation entails. By signing different conventions, regulations and laws and as a member of the UN and the EU, Estonia and Sweden have taken on an obligation to educate all children on their territories. This includes the children of workers, asylum-seekers, refugees and other immigrants who arrive from the EU and other countries and wish to educate them in these respective countries.

Sweden is one of the most popular immigrant-destinations in Europe. There are schools in Sweden where the proportion of children of immigrant origin is 50 per cent or greater. This means that all educational institutions in Sweden must be aware of the concept of 'new immigrant child' and 'multiculturalism'. The concept of multicultural education is also entwined into the national Swedish curricula and educational legislation. One of the most important tasks of the multicultural education is to give each child a possibility to maintain and strengthen it's cultural heritage, without being detrimental to the mission to create a compatible Swedish national identity allowing the child to function in their new society.

The mission of the democratic school is to give each student, irrespective of their age, gender, socio-economic status and ethnic background, the confidence and skills required to share in the equal rights of their society. Throughout the course of a new immigrant child's education, a focus on developing their multilingual skills provides the child the most favourable conditions to become a valued member of their new society, with full freedom of access to further education and employment opportunities. Therefore, on one hand the principle of multicultural education presumes that there should be teachers who have different cultural and linguistic backgrounds, and on the other hand teachers should be able to ensure that their methods and lesson plans are in accordance with pupils' cultural diversity.

Some European countries have developed special programmes for receiving new immigrant children into the education system and developing their linguistic skills and academic ability. Sweden has been at the forefront in establishing several organisations and

governmental structures to meet the needs of new immigrant children on being received and transitioning into the education system. On receiving the child many questions arise that require serious consideration and decision making to gain the approval of all parties involved. For example: should the children be put in 'Special Reception Classes'? If yes, how long should they be there for? How should their education and lessons be structured? Once the structure has been put in place what is their effect on the children's development, and what timeframe will be necessary for them to transition into a regular school or class?

The aim of this thesis was to study the education of the new immigrant children in Sweden based on the experiences and judgments of the teachers of *Rydbergsskolan*, within the guidelines of the national legislation. This Master's Thesis is a qualitative study that consists of a theoretical and an empirical part. The theoretical part gives an overview of the Swedish multicultural educational system, the arrangement of the education of the new immigrant children, including the concept and functioning of the reception classes. The empirical part gives an overview of the teachers' experiences who teach at *Rydbergsskolan*. The author used semi-structured interviews that were conducted with 4 teachers at *Rydbergsskolan* in Jönköping and were later analysed by using the method of content analysis.

The following research questions needed to be answered in order to attain the aim of the thesis:

1. How does the reception of the new immigrant children work in Sweden, as an example of *Rydbergsskolan*?
2. What is the legislation that regulates the teaching of the new immigrant children?
3. What is the purpose, structure and efficacy of the reception class?
4. What are its advantages and disadvantages of these reception classes?
5. How does the teaching of Swedish come about, and how is the mother language tuition enabled to new immigrant children?

*Rydbergsskolan* is a special educational institution in Jönköping for teaching new immigrant children. The reception classes of the school have both an educational and an integration mission. Utilising different theoretical approaches (Brendler-Lindquist, Hjern, 2010; Hjern, 2005; Johnson, 2007; Pavlovskaja, 2002; Pettersson, 2001) and the teachers' assertions, preparatory classes for the new immigrant children are presumed to be the most supportive system for them. Most of the councils recommends new immigrant parents put their children directly into these reception classes. The decision whether to do so or not is made purely by the child's legal guardian. The study also revealed that if the child is put directly into a normal Swedish school, his/her academic results are remarkably lower

compared to his/her peers who has been transitioned through a reception class then onto a regular school.

According to educational legislative acts it is possible to ensue that the same national laws, regulations and curricula apply to new immigrant children and children of Swedish origin. All children in the age group 7-17 own a basic right for education in Sweden. It is up to the municipalities to guarantee that right and map the support services that the child might need. *Skolinspektionen* and *Utbildningsverket* are the national units that are responsible for the evaluation of the general new immigrant children educational system. Regardless, the reception and teaching of the new immigrant child often depends on the competence and capability of individual municipality and school.

The purpose of the reception classes is to help a new immigrant child acquire the basics skills of Swedish language and culture during maximum of one year, so that the child can afterwards function freely in the regular class and in the society in general. The new immigrant children have very different cultural, linguistic, educational and family backgrounds. On one hand their development depends on their background but on the other hand it depends on the school's resources and the quality of teaching. The work of the reception classes is directed to refresh previous education and filling the academic gaps, mostly with the purpose of teaching Swedish. The children are taught in small and heterogeneous groups. Depending on his/her individual progress, assessment is required to ascertain if they are ready to be transitioned into a regular Swedish school. Implementing a gradual education process with the proper support networks in place for a transition from a reception class to a standard school allows for a positive and successful outcome for the child.

The study also revealed that the fulfillment of the reception class's objective depends on the special training, readiness and personal characteristics of the teacher. The teachers who participated in this study confirmed that they are ready to acquaint themselves with pupils' cultural background. They also ensured that the teacher of the reception class has to have acquired basic knowledge and principles for working in a multicultural and multilingual class and know the legislation and support systems that are directed to new immigrant children. The interviewees affirmed that the teacher who works with new immigrant children has to be tolerant, honest and open and show readiness for communication with people with different cultural and linguistic backgrounds. According to the theoretical sources and affirmed by the teachers, the best preparatory course for the topics mentioned above is „Swedish as a Second Language“.

According to the experiences of the teachers, the communication in a reception class may be quite difficult at first, and requires a high degree of skill in both verbal and nonverbal communication for the varying levels of comprehension of the student. These skills include the use of empathy, patience while understanding others, rational reasoning, creativity, ability for individual approach, and flexibility. It is also very important that in addition to the teaching standard, the teacher must maintain a positive attitude and recognise the potential within each child at the varying cultural backgrounds within the class, and is able to rearrange his/her work methods according to each child's needs. Likewise, it is important for the reception class teachers to work closely with the mother tongue teachers and also with the parents.

The advantage of the reception class is that the group size is small, and that children can be paired with others of a similar comprehension, education, age and developmental level whilst enabling them to study according to an individual and flexible schedule. It is also important that the time of studies for the new immigrant child does not last longer than a year because a too long period might have a detrimental effect on children's progress and integration. The disadvantage of the reception class might also emerge if the class is situated in a separated building which might cause a sense of isolation for the children.

The study revealed that language tuition is very important on the standpoint of social integration. The main emphasis is on Swedish that is taught according to the Swedish as a second language methodology. As individuals learn in differing ways, a range of active learning models and methods are being used effectively to ensure along with experience, that the child receives a well rounded understanding of the language. At the same time according to different theoretical approaches mother language tuition is also a very important medium for the child's development and for keeping his or her cultural heritage alive. Hereby, the study revealed that during the years it has been implemented only half of the people have used this opportunity given. Now the mother language classes are not part of the formal studies and they take place outside of school time. On the whole, the effectiveness of the integrations depends a lot on the parents' decision to either choose or not to choose this opportunity, and also on the home language teachers' general level.

During the last decade the first contacts have arisen for the Estonian schools. These are the children who have just entered the country and do not speak the national language. The diversity of students of different cultural heritage is increasing in the Estonian schools giving rise to the need to discuss the need for a focus on multicultural education. Compared with other European countries there have not been that many asylum-seeking, immigrant children in

Estonia, and amongst these small numbers only a few children are of the compulsory school age. Yet Estonia has quite a long experience with teaching Russian-background children who have different mother tongue and cultural background. This becomes useful and is of value also for teaching new immigrant children and immigrant youth. Estonian schools have started developing individual curricula and the concept of reception classes for teaching the new immigrant children. But compared with Sweden Estonia still requires more experience in that area, and the teacher-training lacks of detailed and systematic preparation course work for these children. Due to the previous reasons mentioned and due to the small number of new immigrant children in Estonian schools the topic is not considered to be as urgent or timely as it is in Sweden.

Several international achievement studies have found that the new immigrant children's academic results are weaker than the results of the native-born children. According to the teachers' experiences and theoretical materials, the main factors for the children's academic success are the quality and equality of education for all. It is also important that the reception classes and mother language teachers were both cooperative, motivated and professionally well-prepared. The existence of proper support-system and the parents' capability to support their children's academic and linguistic development are also key factors for children's success. As the number of new immigrant children is increasing every year, Estonia has the opportunity to follow the example of Sweden's reception class system and language tuition programmes. At the same time it is necessary in both countries to undertake an awareness programme for the teachers and the general public in the fields of multilingualism, multicultural education and the education of the new immigrant children even further.

All in all, it is important to continue with the intercultural dialogue on the several topics and issues mentioned in this thesis. For further understanding of this topic of the effectiveness, advantages and disadvantages of the reception classes a perspective should be gained from of new immigrant children (both within and who have completed the classes) and their parents. The new immigrant children's adjustment depends a lot on the cooperation between different parties. Therefore it would have been useful to study the judgments and opinions of the municipality officials and teachers of the regular classes in this collaboration. There is also a need for high-quality research which would expand upon the influence of the reception class and its effect on children's coping skills and intergration into society as they mature into adulthood.

**Key words:** multicultural education, teaching new immigrant children, education in Sweden, reception class, teaching in a reception class.

## Tänuõnad

Käesoleva töö autor soovib tänada antud magistr töö juhendajat, kes oli suureks abiks töö valmimise protsessis. Samuti soovib töö autor tänada intervjuudes osalenud *Rydbergsskolan*'i õpetajaid, kes olid valmis töö autorit vastu võtma ning küsimustele vastama. Samuti tänab töö autor Haridus- ja Teadusministeeriumi peanalüütikut Priit Laanoja, kes andis infot Eestis õppivate uusimmigrant-laste arvu kohta. Magistr töö autor tänab ka Tartu Ülikooli Sihtasutust, mille kaudu omistati töö autorile Kaleva Traveli reisistipendium. See aitas osaliselt katta Jönköpingis asuva *Rydbergsskolan*'i külastamisega seotud kulusid.



## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

## Kasutatud kirjandus

Aarssen, J. (2004). Immigration in a European Perspective. „Astu sisse“ ?. Ü. Rannut (Toim.), *Astu Sisse! Uusimmigrandid meie ühiskonnas ja haridussüsteemis*. Käsiraamat. Eesti õppekeele kooli õpetajatele, koolijuhtidele ja haridusametnikele. Haridus- ja Teadusministeerium: Tallinn.

*Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. (2007). Skolverket. Retrieved from <http://www.malmo.se/download/18.5d8108001222c393c00800051758/Allm%C3%A4nnaBr%C3%A5d%2Bf%C3%B6r%2Butbildning%2Bav%2Bnyanl%C3%A4nda%2Beleverpdf.pdf>.

*Allmänna råd om statens ersättning för flyktningmottagande*. (2007). Migrationsverket. Retrieved from [http://www.ie.enkoping.se/pdf/allmanna\\_rad.pdf](http://www.ie.enkoping.se/pdf/allmanna_rad.pdf).

Almqvist, K. (1997). *Refugee Children. Effects of Organized Violence and Forced Migration on Young Children's Psychological Health and Development*. Göteborg: Kompendiet.

Aria, K. (2010). *Educating the Internationally Mobile Children in Tartu: the Experience of the Families on the Move*. Master's Thesis. Tartu University: Faculty of School Sciences and Education.

Axelsson, M., Bulthuis, F., Östergren, G. (2002). Literacy Development in a Second Language. In V. Sollars (Eds.), *Issues in Multi-Literacy* (pp. 81-134). European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.

Bierwith, C. (2005). Europe and Beyond: The Convention on the Rights of the Child and its Impact on Refugee and Asylum-Seeking Child. In: Andersson E. H. et al., (Eds.), *The Asylum-seeking Child in Europe*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi.

Brendler-Lindquist, M., Hjern, A. (2010). *Reception of asylum seeking and refugee children in Nordic countries – the Swedish report*. Retrieved from [http://media.nordicrefugeechildren.se/2010/12/Swedish\\_reception\\_of\\_refugee\\_children-101202pdf](http://media.nordicrefugeechildren.se/2010/12/Swedish_reception_of_refugee_children-101202pdf).

Brodin, J., Alin-Åkerman, B. (2000). *Att skriva C-uppsats - En hjälpreda vid Uppsatsskrivning*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Brömssen, von K., Olgaç, C. R. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural education*, 21(2), 121-135.

Bunar, N. (2010). The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden. *Journal of School Choice*, 4(1), lk 47-73.

Cabau, B. (2009). Language-in-education issues: Sweden as a case study. *Educational Studies*, 35(4), 379-389.

Claybrook, J. (2006). *Report of an exchange programme in Sweden*. Kent Country Council: ENARO. Retrieved from <http://www.enaro.eu/documents/enaro-sweden-jackie-s06.pdf>.

*Cultures of the World. Sweden.* (2003). China: Times Media Private limited.

Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.

Eastmond, M. (2011). Egalitarian Ambitions, Constructions of Difference: The Paradoxes of Refugee Integration in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 277-295.

*Education in Sweden: a Lesson for Life* (s.a.). The Official Gateway to Sweden. Retrieved from [http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/#idx\\_2](http://www.sweden.se/eng/Home/Education/Basic-education/Facts/Education-in-Sweden/#idx_2).

*Eesti Hariduse Infosüsteem – EHIS. Kasutajajuhend õppeasutustele. Õppurite alamsüsteem. Üldharidus.* (2008). Tallinn. Külastatud aadressil [http://www.hm.ee/ehis/help/oppur\\_juhend\\_yld\\_10\\_09\\_10.htm#\\_Toc306628824](http://www.hm.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld_10_09_10.htm#_Toc306628824).

*Eesti lõimumiskava 2008-2013.* Eesti Kultuuriministeerium. Külastatud aadressil [http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava\\_2008\\_2013.pdf](http://www.kul.ee/webeditor/files/integratsioon/Loimumiskava_2008_2013.pdf).

Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början.* Luleå: Luleå University of Technology.

Elmeroth, E. (2009). Student attitudes towards diversity in Sweden. *Intercultural Education*, 20(4), 333-344.

Ericsson, E. (2002). Mitmekultuuriline haridus Rootsis. K. Trasberg (Toim.), *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2009). *How to design and Evaluate Research in Education.* Boston: McGraw-Hill Higher Education.

*Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag.* (2007). Skolverket. Retrieved from [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1728](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1728).

Gollnick, D., M., Chinn, P., C. (2002). *Multicultural Education in Pluralistic Society.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Gustavsson, B. (2000). Haridus mitmekultuurilises ühiskonnas. *Haridus kaasajal.* Tõravere: Tõravere kirjastus.

Haruoja, M. (2010). *Eesti põgenike/pagulaspoliitika ajalooline ülevaade.* Külastatud aadressil <http://www.teretere.eu/eesti-pogenike-ja-pagulaste-poliitika-ajalooline-ulevaade/>.

Hattam, R., Every, D. (2010). Teaching in fractured classrooms: refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409-424.

Hjern, A. (2005). Refugee Children's Long-Term Adaptation in Sweden; General Outcomes and Prognostic Factors. In: Andersson E. H. et al., (Eds.), *The Asylum-seeking Child in Europe*. Göteborg: Vasastadens Bokbinderi AB.

Hofstede, G. (1997). *Culture and organizations - Software of the mind*. The Netherlands: McGraw-Hill.

Holst, K. (2011, May 12). Sweden's hemspråk: teaching kids their parents' language. *The Local. Swedish News in English*. Retrieved from: <http://www.thelocal.se/3373/20110512>.

*Hur har det gått? Ensamkommande barn – mottagandet sedan kommunerna tagit över boende och omvårdnad.* (2008). Rädda Barnen. Retrieved from <http://www.rb.se/servicesidor/Pages/Skrivut.aspx?show=/press/nyheter/Pages/ensamkommandebarnsit.aspx>.

*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to foster.* (2009). Eurydice Network. European Commission. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf).

Johansson, O., Davis, A. & Geijer, L.. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 21-33.

Johnson, A.-M. (2007). *How do two teacher instill a new culture into immigrant children? A case study of a Canadian and a Swedish teacher*. Karlstads Universitetet: Estetisk-Filosofiska Fakulteten.

Kiik, K. (2010). *Võimalused muukeelse õpilase edukamaks integreerimiseks eesti kooli*. Külalstatud aadressil <http://www.teretere.eu/voimalused-muukeelse-opilase-edukamaks-integreerimiseks-estti-kooli/>.

Klitgaard, M. B. (2007). Do welfare regimes determine public sector reforms? *Scandinavian Political Studies*, 30(4), 444–468.

Kutnick, P., Brighi, A. (2007). The role and practice of interpersonal relationships in European early education settings: sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 379-406.

Kvale, S. (1996). „InterViews“. *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. USA: SAGE Publications.

*Kvalitetsredovisning 2010/2011.* (2011). Jönköpings Kommun. Retrieved from <http://www.skola.jonkoping.se/download/18.71e04d0213309cec5c880001055/kvalitetsredovisning20102011.pdf>.

*Käsikäes. Pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimine Eesti haridussüsteemi. Artiklikogumik.* (2007). Tallinn: Mitte-Eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.

Lahdenperä, P. (1996). An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *The European Journal of Intercultural Studies*, 7(2), 24-34.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

*Likabehandlingsplan 2011/2012*. Jönköpings Kommun. Retrieved from <http://www.skola.jonkoping.se/utbildningsenhetenforflersprakighet/utbildningsenhetenforflersprakighet/likabehandlingsplan1112.4.664ded771163cfcb190800010396.html>.

Loescher, G. (2001). *The UNHCR and World Politics: A Perilous Path*. Oxford: Oxford University Press.

Lääne, K., Mürkhein, E., Norden, R. (2010). *Rootsi koolisüsteem*. Külastatud aadressil <http://www.teretere.eu/rootsi-koolisusteem/>.

Mehlin, T. (2010). *Swedish as a second language – increasingly important in today's society*. Faculty of Arts. Sweden: University of Gothenburg. Retrieved from [http://www.hum.gu.se/english/current/news/Nyhet\\_detalj/swedish-as-a-second-language---increasingly-important-in-today-s-society.cid954962](http://www.hum.gu.se/english/current/news/Nyhet_detalj/swedish-as-a-second-language---increasingly-important-in-today-s-society.cid954962).

Meres, T. (2007). Kuidas kohelda traumeeritud isikuid? - *Käsi käes. Pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimine Eesti haridussüsteemi*. Artiklikogumik. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.

Miks peetakse Lilleküla koolis Itaalia ja Lõuna-Aafrika päeva? (2009) *Koolielu*. Külastatud aadressil <http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0705,24312>.

Oguz, C. (2008). *Förberedelseklasser – Vägen in till samhället*. Södertörns högskola.

Olwig, K. F. (2011). Integration: Migrants and Refugees between Scandinavian Welfare Societies and Family Relations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 179-196.

*Om Migrationsverket* (s.a.). Retrieved from <http://www.migrationsverket.se/info/om.html>.

*Organization of the Education System in Sweden 2009/2010*. Eurybase. European Commission. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/SE\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SE_EN.pdf).

Pavlovskaja, E. (2002). *Education of Immigrant Children at the Level of Pre-school Class in Sweden, an empirical study of how the education of immigrant children is conducted in practice with the focus on language development*. Lund: Lund University.

Pettersson, E. (2001). *Det är viktigt att förmedla normer och värden till elever i förberedelseklasser : En kvalitativ studie om vad lärare i förberedelseklasser gör till "svensk" kultur*. Södertörn University: Lärarutbildningen.

*Photo Story* (2012). Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Photo\\_Story](http://en.wikipedia.org/wiki/Photo_Story).

Rodell, O. C. (1995). *Förberedelseklassen- en rehabiliterande interkulturell pedagogik..* Almqvist & Wiksell Förlag AB.

*Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan.* (2008). Skolverkets rapport 309. Retrieved from [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1771](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1771).

*Rydbergsskolan - en mottagningsskola för elever i skolår F-6.* (2011). Jönköpings Kommun. Retrieved from <http://www.skola.jonkoping.se/utbildningsenhetenforflersprakighet/utbildningsenhetenforflersprakighet/rydbergsskolanf6.4.17ebf16e114dad5593980009080.html>

Samovar, A. L., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2007). *Communication Between Cultures. International Student Edition* (6th ed.) Canada: Thomson Higher Education.

Sarkomaa, S. (2009). Milliseid väärtusi kannab Soome kool. M. Sutrop (Koost.), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 23- 26). Tartu Ülikooli Eetikakeskus.

Silm, S. (2010). *Uusimmigrantide kohanemistoetus Soome koolide näitel.* Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool: Sotsiaal- ja Haridusteaduskond.

*Skola i världsklass. Förslag till skolplan.* (2008). Utbildningsförvaltningen. Retrieved from [http://www.fiss.se/doc/2008/forslagtill\\_skolplan.pdf](http://www.fiss.se/doc/2008/forslagtill_skolplan.pdf).

Soll, M. (2007) Rahvusvahelist kaitset saavate laste hariduse korraldus. - *Käsi käes. Pagulaste ja varjupaigataotlejate laste integreerimine Eesti haridussüsteemi.* Artiklikogumik. Mitteenlaste Integratsiooni Sihtasutus: Tallinn.

Soll, M. (2010). *Rahvusvahelist kaitset saavate laste hariduskorraldus.* Külastatud aadressil <http://www.teretere.eu/rahvusvahelist-kaitset-saavate-laste-hariduskorraldus/>.

Soll, M., Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis.* Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.

SOU (2007). *Skolgång för barn som ska avvisas eller utvisas.* Retrieved from <http://www.regeringen.se/sb/d/8586/a/82674>.

*State Parties to the 1951 Convention relating to the Status of Refugees and the 1967 Protocol.* Retrieved from <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b73b0d63.pdf>.

*Structures of Education and Training Systems in Europe. Sweden* (2009/10 Edition). Ministry of Education and Research. Stockholm. Retrieved from [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_SE\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_SE_EN.pdf).

Suárez-Orozco, M. M., Suárez-Orozco, C. & Sattin-Bajaj, C. (2010). Making Migration Work. *Peabody Journal of Education*, 85(4), 535-551.

*Summary of Report 349. Facts and Figures 2010. Pre-School Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education in Sweden.* Swedish National Agency for Education.

*Skolverket*. Retrieved from

[www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf2481.pdf%3Fk%3D2481](http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/.../target/pdf2481.pdf%3Fk%3D2481).

Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. M. Sutrop (Koost.), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis* (lk 50-67). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Svensson, M., Ekbladh, S., Aschera, H. (2009) Making meaningful space for oneself: photo-based dialogue with siblings of refugee children with severe withdrawal symptoms. *Children's Geographies*, 7(2), 209-228.

*Sverige tappar i både kunskaper och likvärdighet*. Skolverket. Retrieved from <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/19178>.

*Swedish as a Second Language*. (s.a.). Högskolan Dalarna. Retrieved from <http://www.du.se/en/Education/Subject-list/Swedish-as-Second-Language/>.

Swärd, H., Börjeson, M., Hjern, A. (2007). Groups 'in the margins'. *International Journal of Social Welfare*, 16(9), 219-232.

Trasberg, K. (2002). *Haridus mitmekultuurilises perspektiivis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

*Uppdrag att följa upp de asylsökande barnens skolgång*. (2004). Statskontoret. Retrieved from [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1335](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1335).

*Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. (2009) Skolinspektionens granskningsrapport. Retrieved from <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Nyanlanda-elever/Nyanlanda-elever.pdf>.

Urb, M. (2010). *Uusimmigrandid Eestis – seadusandlus*. Külastatud aadressil <http://www.teretere.eu/uusimmigrandid-eestis-seadusandlus/>.

*Uusimmigrant-laps Eesti koolis ja lasteaias* (s.a.) Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Külastatud aadressil <http://www.meis.ee/uusimmigrantlaste-haridus>.

*Uusimmigrant-õpilaste õppe korraldamise võimalused* (2012). Külastatud aadressil <http://www.teretere.eu/uusimmigrant-opilaste-oppe-korraldamise-voimalused-valjavotteid-eesti-haridusseadusandlusest-aprill-2012/>.

Valk, A. (2010). Mitmekultuuriline klass. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 138-152). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

*Vid sidan av eller mitt i? – Om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. (2005). Myndigheten för skolutveckling. Retrieved from [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se)

et.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1856.

Wallin, A.-M., Ahlström, G. I. (2005). Unaccompanied Young Adult Refugees in Sweden, Experiences of their Life Situation and Well-Being: A Qualitative Follow-up Study. *Ethnicity & Health*, 10(2), 129-144.

Wedin, Å. (2010). Narration in Swedish pre- and primary school: a resource for language development and multilingualism. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 219-233.

Weiner, G. (2008). Race, ethnicity and gender in Swedish education: policy discourses and dangers. In J. Zajda, L. Davies, S. Mahjanovich (Eds.), *Comparative and Global Pedagogies* (pp. 88-102). USA: Springer Publishing.

*Where Immigrant Students Succeed – A Comparative review of Performance and Engagement in PISA 2003*. (2006) Programme for International Student Assessment. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>.



## **Lisad**

## ***Lisa 1. Rydbergsskolan'i õpetajatega läbiviidud intervjuu põhiküsimused***

***(eesti keeles)***

### Õpetaja taust

- Kui kaua olete Te *Rydbergsskolan*'is õpetajana töötanud?
- Kirjeldage, mis tõi Teid selle tööni.
- Kas Te annaksite ülevaate oma algkoolitusest ja eriväljaõppest, mida olete immigrant-taustaga laste õpetamiseks omandanud.

### *Rydbergsskolan*'i õpetaja töö

- Kirjeldage palun keskmise kohandumisklassi ülesehitust. (laste keskmine vanus-päritoluriik-sugu-lastearv klassis jne)
- Andke palun lühiülevaade oma tegevusest õpetajana, alustades uusimmigrant-õpilase saabumisest kuni tema saatmiseni Rootsi tavakooli.
- Õpilastel, kes sisenevad kohandumisklassi, on kõik erineva tausta ja õppimiskogemusega. Kuidas te määrate kindlaks nende akadeemilise taseme vastavalt nende eelmistele teadmistele?
- Milliseid meetmeid te kasutate õppekeelest erineva emakeelega õpilaste õpetamiseks, kes ei ole võimelised veel tavakooli tundides osalema?
- Kirjeldage palun *hemspråk*-süsteemi - riigi poolt pakutud võimalust uusimmigrant-lastele õppida oma kodukeelt ja -kultuuri.

### Raskused ja õnnestumised

- Millised on Teie arvates tagajärjed laste akadeemilisele ja keelelisele tasemele, kui nad panna kohandumisklassi?
- Millised on olnud suuremad raskused ja probleemid, mis Teie töös esile on kerkinud?
- Millised on suurimad õnnestumised ja edusammud, mis Teie töös esile on kerkinud?
- Millised on olnud kõige edukamad vahendid loomaks toetavat atmosfääri ja õppimiskliimat, mis aitaks veelgi enam laste arengule kaasa ning aitaks neil paremini ühiskonda integreeruda?
- Mida Teie praktikuna seoses uusimmigrant-lastega õpetamisega haridussüsteemis muudaksite?

## ***Lisa 2. Kasutatud intervjuude tsitaadid inglise keeles***

### **Õpetaja ettevalmistus töötamaks uusimmigrantidest õpilastega**

*Not before i started (.) but after 2-3 years i felt that i had to know more about this, i had to learn more and during last 10 years i have studied Swedish as a Second Language for 3 years (.) this is a special course for teachers who teach multilingual children with foreign background (10) the university studies give you different points and i have done 3 different courses during the years (.) but i have definitely learnt a lot from these courses (.) and also our headmasters during the years have offered us different kind of shorter courses and education has been very helpful and also talking to teachers that are helping us (.) who come from other countries and speak the languages that our pupils speak (.) this has also been very helpful (.) to work together with these teachers. (Intervjuu A, edaspidi Int A)*

*Not before we start teaching here but we've all participated in the course Swedish as a Second Language, so, then you get the training, the special training there (.) special skills for educating these kind of children who don't know any Swedish when they arrive (.) Because of my interest in these kind of children I've been studying by myself (.) at the university (.) taking different courses and so on (...). It's how you teach pupils when they come to Sweden (.) and if they don't know Swedish, how you act in the classes and so on (5) very interesting and useful I'd say. (Intervjuu B, edaspidi Int B)*

*It's good to have some background. I wouldn't say i use everything all the time but it's good to have the knowledge (6). (...) yes, yes, actually it is required, i don't know really about the laws but for teaching older students it's required but for the age i teach, i really don't know but they're talking about it, what to do but i think it's an advantage to have the education (4) absolutely. (Intervjuu C, edaspidi Int C)*

*(...) I have worked with quite a lot of years with children who are not reading when they arrive (.) and i have also worked with the children that have had to learn how to read (.). But i have in my course at university made a small study and i looked up a few children that had been here a few years ago and i wanted to know how they were getting along and how the Swedish schools are taking care of them (.). (Int A)*

*My colleagues and me have specialised in teaching the basics (2) we all have different subjects which is good, I think. (Int C)*

*While I was at the normal school I worked with multilingual children there also (...) Yes, experience means a lot working here. (...) you must know the system because if someone new and young, someone immature (.) comes, like if it was swedish children, then yes (.) but there's so much working against you if you're unexperienced. (Intervjuu D, edaspidi Int D)*

*Because of my interest in these kind of children I've been studying by myself at the university (.) taking different courses and so on. (Int B)*

*(...) And I've read about research. (Int C)*

*But i have in my course at university made a small study and i looked up a few children that had been here a few years ago and i wanted to know how they were getting along and how the Swedish schools are taking care of them (.) (Int A)*

*Yes (.) apart from what you get (.) like you get a little at the teachers' training and then i did the 60 point course Swedish as a Second Language. (4) I find it helpful (.) and i did it while i started teaching at this school and also with my own experiences like I mentioned earlier, (.) well i was an adult before i realised i was a second language person (.) It's not something to discuss (.) that's what you are (.) but (.) it's been really interesting and i think i bring something extra to the children because i can see myself in them (3). (Int D)*

### **Kohandumisklassi ülesehitus**

*Most of the children start here and they have only been in Sweden for 2 or 3 weeks here all the children are from 7-12 but we split them into different groups (.) mostly according to how old they are (2) So now we have from first class to fourth class in the same group (.) But now we dont have so many pupils here (.) from 5th to 6th grade in one (.) But it's different (2) Sometimes we only have smaller children, age from 7-8 and 9-10 in one group (.) so we have to reorganise our work all the time (.) It's a different number every year (.) and not only every year (.) every month, every week sometimes. Today we have 19 children, 2 more coming tomorrow (2) no (3) 21 (3) ((arvutab kõva häälega)) (2) 2 are leaving and 2 more coming. (Int A)*

*I could not give you an average age because it's so different /.../ 10 people per class (.) /.../ but when we have Maths or Swedish, the groups might be smaller (.) It depends on their needs of course (2) (Int B)*

*The biggest number i've had in one class is 20 but that's for a short period of time. That's way too many for this kind of work, I'd say. (Int C)*

*Especially in the beginning when i was new here, there was a big domination of children from Iraq, even before the war, because there were so many Christians escaping from the regime of Saddam Hussein, Assyrians and (3) i counted sometimes [and there was around] two thirds of all the students were from Iraq. (Int C)*

*Their backgrounds are different (.) yes (.) mostly right now we mostly have children whose parents have come here to work (2) a few years ago it was mostly children who had fled the war, like Iraq or so, (.) it differs a little during the years.(Int A)*

*So very different background (.) right now we have many whose parents have come here to work but before a few years ago we had a lot of people that were refugees from their countries because of the wars there (.) It can vary (2) maybe one parent is a Swedish man who takes a foreign wife who comes here with her children (.) So it's all kinds of reasons why they come (2) there are so many countries (.) Vietnam, Thailand, Iraq, Iran, Afghanistan, Germany, Iceland, Syria, (2) We've had from United States of America, England, India, Poland, Croatia (.) so all over the world (.) Latvia (2) Somalia was a big group too (3). (Int B)*

*Today the children of course are much more like Swedish children because their home situation is much more secure (. (...) but now it's all sorts of mixed marriages (.) like parents are from Iran and they've lived in England and USA and then they come here but it's children who know what school is like, how to behave here (.) very multicultural (.) very few of them speak only one language (.) a lot of them (2) they don't come from Iraq anymore because they send them back. (Int D)*

### **Kohandumisklassi sisuline tegevus**

*All the children are sent here, a little percentage of the children go straight to the schools but it's up to the parents (.) (Int D)*

*If there are immigrants coming to this municipality, they're always offered a place here. (6) It's a decision from the school board, the community ((kommun)) here (.) that the children are not allowed to be here for more than one year (.) but if they do need to be here, they have to have a strong argument why (.), we've had them for longer. You can make it longer or shorten it, depending on different situations.(Int C)*

*I've had students who have been here for 4 months and they're ready to go to a normal school (2) it's so individual (4) (Int A)*

*We have a special support team that we can get in contact with (.) they're ready to help us out. (Int B)*

*The first thing you have to do for them is for them to feel safe. (Int A)*

*And then when they come here, first days, we try to make them feel comfortable, secure. (2) it's always a big change and a big tension for the children when they're new in a new country..we try to make them relaxed, taking it easy, we try to follow certain routines (3) and it depends really on what country they come from. (Int D)*

*When they come to school, we have a different groups of Swedish as a Second Language. And then we test their Maths-skills (2), tests in Swedish (.), after a while you can tell (.) we have an interview with the children and their parents when they arrive and we ask them how many years have they been to school, what have they been reading, what do they think is hard or easy, whole bunch of questions (.) and try to get as much as we can from their background(3). (Int A)*

*We try to organise the groups basing on their age and maturity (.) like we have a girl who's in the fifth grade and another one who is in the second grade (.) and they're learning ABC-s together. (.) (Int D)*

*Obviously Swedish is very important but we also teach Maths, it's a good way of like .. the children can show that they know something, like numbers. (...) We do have some other subjects (2) not very advanced but we have some sort of an orientation about the society*

*around us, you can call it social studies or nature studies but sometimes it's more like getting to know Swedish society and be prepared for normal school, to integrate better. (Int A)*

*After they leave, they go [back] to their home class (.) in Jönköping or somewhere around (2) It could be this school as well if they live here near-by quite often it's hard to predict how long it will take to get to a level when it's possible to move them to another class or school. (...) We do it in cooperation with (3) parents (4) and (3) it's a dialogue between teachers, school leaders, parents. (...) Well (2) they are supposed to receive them when we decide but they can leave us (2) sometimes it takes a while but they should receive them when we think it's time. (Int C)*

### **Suhtlus lapsevanemaga**

*But of course it's difficult because often they don't speak Swedish and then we have to have a translator there as well. (Int A)*

*Well mostly (2) But if they just turn up (.) if they only speak Arabic for example or any other language (.) it's a problem then (.) like we do have translators in the room (.) but only if the meeting is preorganised (.) if the parents turn up suddenly or ringing to them (.) that's a problem (.), with the men especially, the women use translators but men are really proud(.), considering talking to us, female teachers, i guess it's just human (.)if you think about their cultural differences or so (Int D)*

*We have these talks before the children start here and then we have one at least once per a semester (.) a development talk or so when we make also the written plans for the individual pupil's development (.) And then we have parental meetings at least once per a semester also and we say that parents are always welcome to get in touch with us (.) (Int C)*

*And especially it's the ones who've had problems (.) like we're a very good school with children who've had problems (.) it's really hard work (2). We do a lot for these children and the parents are grateful too (2) very, very seldom they aren't grateful (.) but that's for other reasons (.) Positive communication with the families is very hard, mostly because of the language barrier. (Int D)*

### **Õppemeetodid rootsi keel võõrkeelena õpetamisel**

*Like we try to provide them with different activities (.) we go out a lot and we talk about what we do and we make texts about our activities outside, maybe about skiing in the wintertime and we try to do things that they haven't done before, maybe go skating or so, so they know different things what children usually do in Sweden, so they learn words while they do things and (2) And we play a lot, especially with the younger children. (Int A)*

*We go out, we talk about how to dress when it's cold and we don't only talk about it snow, we feel it, we make snowmen, we can build with it, play with it, ski and so on, so it's so much more real for them (.) you have to feel it, you have to do it, also when spring comes, what's happening in the nature now. (Int C)*

*There's much to show ( 2). You show everything and go out and show and say, this is a tree, this is a flower, this a branch (.) We go on walks and little trips and if the child sees and feels an item, she can remember it better (.) so you go out and say, this is a lake here, you can*

swim here (.) so that they can collect words by action (.) and they can be active as well. (Int A)

We try to use common experiences, like when we go on an excursion, then take photographs and we use them to write (2) and (.) to talk about what had happened or what was there to learn. (Int C)

In the beginning they have to learn all the school-words like chair, table, pencil, books (.) like they have to collect words and then we start with the body words and then they learn other basic words that they might have to use (.) and then we have a list what we should go through (.) when they know all these words, they might move up another level and then they start reading shorter texts, shortstories and maybe we go through difficult words and they have that for homework (2) We have different books to follow and materials that we've put together. (Int A)

You take normal photos (.) and (.) you put them into this programme and you can speak in a text to it (.) /.../ then they perhaps would take photos from their home and relations and then they can tell stories about who they are and what they like and (.) So it's a lot of work and then the computers have to work as well (.) ((naerab)) But it's really really rewarding(.) and once they've done something themselves (.) then they would write something about what would they want to do in the future, what kind of a profession they'd like to have and they'd have to do research on it (.) it uses what they've got inside (.) and that's one of the hardest things in class (2) at a normal school anyway (.) to find out who is this person standing here (.) and what do they really like, what do they know (.) (Int D)

I need to be structured and pedagogical (.) and if i explain something i very often use different colours (.) I try to make it as obvious as possible for the children and also not rushing, taking it slow (.) and of course, repating, repating, repating Repetition is the mother of knowledge like they say. (Int C)

He's here without being able to talk to anyone much (.) it takes longer for a pupil like that and (8) ummm it's hard (2). (Int B)

So if you give a test when they ask you to write a story about the mountains in Sweden (.) the kids might not know about the mountains (.) they might not even know what a mountain is (.) So you have to start from the basics (.) (Int D)

And when the good questions turn up, use them. (3) I mean (2) sometimes they think the recognise the word and it's a bit off the line and if they guess and it's not correct but it's logical, then it's good thinking (3) This is building up their confidence (.) (Int C)

Just relax and communicate with them (.) and you use your body and keep speaking all the time and they'll come with you (.) especially the younger children but even the older children (.) (Int D)

## **Emakeele õpetamine**

*Without their mother tongue basics they just don't understand much. /.../ Like how do you explain double and half to a child who doesn't have a working language (.) Well these essays are mainly around that children who have home language training (.) even if they don't want to go there (.) if they've had it through whole school time (.) they are as good as Swedes or better (.) So that's important for their identity (.) (Int D)*

*Yes (.) not during the first year while they're here with us (.) most of the children don't learn their mother tongue here (.) but after that all children have the right to study their mother language at their home schools (.) But it has to be a class with at least 5 children, so if you're a child from a strange country speaking a strange language (.) Estonia for example ((naerab)) (...) There are teachers who know their mother tongue and this teacher comes here at least once a week (.) it's a little bit different according to what language (.) because there are not teachers in all languages (.) but for instance teacher who are speaking Arabic (2) We have an Arabic-speaking teacher who comes here four hours every week and we try to collect stuff that they might need help with (.) so that she can help, translate and explain things that we haven't been able to help the kids with (.) (Int A)*

*Every child has at least once or twice a week a class in their own language (.) to go over the subjects and (4) they are really happy to speak their language and ask question. (Int B)*

*But we do offer rooms and the possibility if there's enough people who want to study it. [They have all over other schools] (.) Today they have a class for Thai language from all around the area (2) a whole class of Thai children (3) They come all together and they have a teacher from Thailand there (.) everyone can get it if they want but it's up to the parents if they want their child to learn more. (Int A)*

*That's very good and the children are positive (.) even if it's in the evening (.) some of them come from the other side of the town. (Int D)*

*Yes, there's money which gives the receiving school the possibility (3) perhaps to employ someone or put someone to work especially with these children. (3) (Int B)*

*If the child is placed there, the home language teacher will go there also (2) some of them go to like 21 schools in one week. (Int D)*

*I really think it's a pity that they can't take it while they're with us from the beginning (2) lack of resources (3) i think the reason is purely economical because i think all resource says that strong mother tongue is a good thing for learning Swedish (3). (Int C)*

*Before we had more resources for that (.), a guy who spoke Assyrian and Arabic which were our largest languages and he was with us the entire time. This was very good. (Int D)*

## **Raskused ja probleemid kohandumisklassi õpetajate töös**

*The conditions that you have to adjust to change all the time (.) now like with two groups it's really hopeless, the children who are in the fourth grade are really upset because there are first-graders in the class (.) (Int D)*



*We have one now who is 12 years old and has gone to school ((koduriigis)) only for one year (.) it's very difficult. (Int B)*

*Of course they can learn how to read and write but they don't have the understanding of what is a school (.) how to behave here, they don't understand what we expect from them, what we want them to do (.)they can talk to other children a lot but it's very difficult to make them understand that they can not (.) really quickly be as good, at the same level as their friends*

*who are the same age as they are and often they may not behave well (.) and i understand it because they feel like they don't fit in anywhere and it's also a difficult age. (Int A)*

*Like if they come from Thailand or Arabic speaking countries, they might not know our alphabet. (Int B)*

*We've had a few children who have come here without their parents (4) yeah (3) it can be difficult with their backgrounds (.) many, many times those children who have come here from war, they are so happy to go to school (.)it could be the parents, relatives are so sad at home (.) (Int B)*

*Those from Iraq, quite often they're able to talk to each other and then sometimes there are conflicts and we don't know what they're all about because they conflict is in another language, in Arabic, Assyrian or so (2) Sometimes there are conflicts because of communication problems, and there's a lot of frustration i think among the pupils (2) Because they're not able to express what they want to say or how they feel .. and that has been a problem sometimes. (Int C)*

*For example if sixty per cent is from Somalia and the other part from Iraq you get a lot of fighting and children are excluded and so on (.)but if you get a mixture (.), children still fight but they communicate with each other in a different way because they have to (.) (Int D)*

*Some of them are traumatised, some children have been through wars and horrible experiences. (Int C)*

*But then after that we don't know much about them and it's a pity because we don't know also what we could have done better maybe . (Int A)*

*But unfortunately the results weren't that good, the situation was quite sad (.)because not all of the teachers at normal schools have knowledge about how to learn the second language and learn in a second language while you're studying other subjects (.) but maybe she has learnt a lot of year's knowledge in a really short amount of time (.) maybe she doesn't see that. (Int A)*

*They don't know how immigrant children might react (.) and almost everything we do in a Swedish school is directed to the Swedish children (.) (Int D)*

*They might not know how much it takes to learn a new language (.) and you get very sad for the children's sad. (Int B)*

*If people coming from the kommun come here and they don't really know where we started, where the beginning was (.) then it doesn't really matter (.) if they don't know where we had started (.) they might have given us the goals but they don't know where the starting point was with some children.. they have not also given us the money and time and resources, that's not easy I reckon. (Int A)*

*There should be a number of teachers with experience that are locked into this system and are always available (.) but it's very, very difficult (.) to get that. (...) And often this is someone new from a teaching college who doesn't have any certain points, you know, the course (.)*

*Swedish as a Second Language (.) and then when they start school they are totally scared and confused (.) it's always risky in the beginning. (Int D)*

*They don't have enough knowledge about integration, second language learning, intercultural studies and i'd like that there was a rule that every teacher, headmaster has to know about integration, second language learning, intercultural studies and so on (.) especially if they work with immigrant children (.) that's the dream ((naerab)). (Int A)*

### **Kohandumisklassi õpetajad oma töö kordaminekutest**

*I think by putting them directly into a class where they're supposed to be with Swedish speakers and try to follow everything that others do in that class, that would obviously be very difficult for the newimmigrant children. (Int C)*

*Then i think it's good that have this kind of a reception class here (.) they get a little first kick to learn the language more quickly and integrate into the society better (3) and we're quite understanding about that everything's new for them (.) it's the language, it's the food, it's the weather, how the social life works, how to make new friends (.) it's calmer here for them (.) we have small classes, 10-12 per class, if divided, 4-5 per group. But I think it's very difficult for most of them when they start normal school and don't get any preparation like we provide them with. (Int A)*

*I think it's better if they come to us for a while (3) it's more humane i would say. (Int C)*

*Earlier we very only us in one building and we didn't have a school near-by, we were more isolated (.) we were more protected from the world outside in a negative way. (Int A)*

*Big successes ((naerab)) (2) when you have been working a long time with a child who might not know how to read and we work and work and work and nothing happens and suddenly the child knows how to read (3) i think it's the biggest success (4). and I think that this is the most important thing that I do (.) because words they can always learn but to learn how to read. (Int A)*

*Sometimes it's a great feeling, a great satisfaction when you meet old pupils that you've taught some years earlier and even (2) to meet them downtown and they just come up and say hello to you (3) and you hear them speaking Swedish and you think wow, it is amazing (2) And it's a good thing that they want the contact, they don't want to avoid you (3) that's the first thing. (Int C)*

*Some of the children who have come here at an early age speak better Swedish now though than the children from the same age who are born here (.). (Int D)*

*They feel free at school, they can be happy, they can laugh (.) it's a different environment from home (.) (...) they're so happy to be here and study (.) they often say that they don't want breaks or Spring breaks (.) they want to stay at school until 5 o'clock and so on (.) so they love going to school. (Int B)*

*Surprisingly often I would say the class-system works well though (4) I mean (4) children they're fabulous in making new friends and finding ways to communicate without words. (Int C)*

*Positive of course (.) Like we get children who don't know how to use a knife and fork (.) and if they were put into a normal school (.) like put them into a class of 25 students and into a lunch room with Swedish students, just watch how fun it is from them (2) Here we know what to expect from these children (.) and here they're all on the same level (.) They're all here to learn Swedish (.) and they accept each other for that. They don't compete with each other (3) (Int D)*